DUMITRU PATRAŞCU
LIUDMILA PATRAŞCU
ANATOL MOCRAC

METODOLOGIA CERCETĂRII ŞI CREATIVITĂŢII PSIHOPEDAGOGICE

Chişinău - 2002

CZU 37. 015. 3: 159. 954. 4 (073. 8)

Recenzenţi
V. M. Mândâcanu, dr.habil. în pedagogie, prof. universitar
Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Chişinău

I. Izbeştschi, dr. în pedagogie, prof. universitar
Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Chişinău

Aprobat pentru editare prin decizia

Senatului Universităţii Pedagogice de Stat
"Ion Creangă" din Chişinău

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii
Patraşcu, Dumitru

Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice / Dumitru Patraşcu, Liudmila Patraşcu, Anatol Mocrac. – Ch.: UPS "Ion Creangă", 2002. – 216p.

ISBN 9975 – 9704 – 3 – 5

500 ex.
37. 015. 3: 159. 954. 4 (073. 8)

Curiozitatea omului de a cerceta şi a crea totdeauna este ceea ce i se prezintă sub o formă misterioasă şi fantastică

Orice persoană care resimte într-un grad oarecare nevoia de a afla, a înţelege, a cunoaşte unele fenomene, procese, lucruri poate fi numit, prin aceste calităţi elev, student, cercetător, creator. Aceste facultăţi se găsesc în fiecare om, şi, prin urmare, nu sunt un privilegiu exclusiv, astfel că sunt puţini oameni la care să nu se găsească. Aproape toată lumea deţine aceste calităţi, deşi în mod obişnuit nu se atribuie decât celor la care facultatea de a studia, de a cerceta, de a crea sunt net caracterizate şi se traduc prin efecte patente de o organizare şi pregătire orientată special, ceva mai mult, trebuie să remarcăm că aceste facultăţi nu sunt prezente la toţi în acelaşi mod; elevii, studenţii, cercetătorii, creatorii au în general o aptitudine specială pentru cutare sau cutare ordin de fenomene, procese, lucruri, ceea ce face atâtea feluri de elevi, studenţi, cercetători, creatori câte feluri de manifestări sunt.

Natura este mai prudentă decât oamenii; providenţă, de altminteri are vederile sale şi cel mai neînsemnat om poate fi instrumentul celor mai mari destine.

INTRODUCERE

În condiţiile actuale de schimbări continue se cere ca specialistul să fie un om al timpului şi un om al viitorului. În această ordine de idei, formarea cadrelor didactice şi a cercetătorilor trebuie să corespundă exigenţelor societăţii prezente şi, anticipat, celei viitoare.

Un aport deosebit în aceasta o aduce cercetarea şi creativitatea ştiinţifică. Domeniul cercetării ştiinţifice s-a autonomizat ca segment distinct al activităţii umane, având caracteristici specifice pentru ştiinţele naturii şi pentru ştiinţele sociale (în care este inclusă şi pedagogia şi psihologia). Latura cercetării ştiinţifice s-a impus în toate domeniile vieţii şi ale ştiinţei, în special în secolul XX. Nici un stat nu-şi propune să neglijeze acest aspect şi, chiar dacă ar face-o, imperative de natură practic existenţială ar impune cercetarea ca sector inevitabil al vieţii. Depăşindu-se stadiul discuţiilor despre "ştiinţa pură" sau despre "ştiinţa pentru ştiinţă", în prezent, reţeaua de cercetare ştiinţifică este tratată de pe poziţii egale cu alte ramuri ale sistemului social, fiind considerată "o componentă necesară" a acestui sistem [34 b, pag.278].

Activitatea de cercetare şi creaţie ştiinţifică în cadrul formării cadrelor didactice şi a cercetătorilor în domeniul psihopedagogiei se începe chiar din primele momente ale instruirii universitare şi postuniversitare, pe parcursul formării iniţiale şi continue. La finisarea învăţământului universitar şi postuniversitar în Republica Moldova se cere ca absolventul să susţină un proiect sau o lucrare de diplomă îndeplinită în baza cercetărilor personale [56].

După cum menţionează P. Fruntaşu, P. Varzari, T. Repida, D. Zaiţ şi alţi autori, perioada de formare într-un domeniu mai mult sau mai puţin punctual, se încheie printr-o activitate de cercetare orientată, care probează:

- nivelul şi calitatea cunoştinţelor teoretice aplicate şi acumulate;
- posibilitatea alegerii cunoştinţelor într-un sistem de judecăţi şi raţionamente, capabil să producă soluţii pentru o problemă dată, asumată şi identificată în raport cu realitatea;
- capacitatea parcurgerii unui demers de cercetare complet, concretizat în elaborarea unei lucrări cu caracter ştiinţific, creativ;
- potenţialul de analiză şi sinteză al viitorului specialist, ca rezultat al formării lui ca specialist competitiv;
- rafinamentul şi rigoarea expunerii accesibile, facile şi comprehensibile a rezultatului unui demers de cercetare într-o lucrare individuală creativă;
- asumarea prezentării rezultatelor într-o confruntare directă sau indirectă cu lumea specialiştilor din domeniu [119, p.5].

Activitate de cercetare şi creaţie se realizează în procesul de formare iniţială şi continuă a specialiştilor. Ea se concretizează în familiarizarea cu cursul teoretic de metodologie a cercetării şi creativităţii, cu elaborarea, redactarea şi susţinerea **tezelor de an**, **lucrărilor de licenţă sau disertaţiilor**, de către fiecare formabil - absolvent al unei specializări universitare sau postuniversitare.

În mod necesar, formabilul, în faza finală, dispune de instrumentarul conceptual, metodologic şi creativ necesar antrenării într-o activitate de cercetare şi creaţie, având ca scop elaborarea lucrării de disertaţie, de licenţă, de curs (în cadrul formării iniţiale sau perfecţionării şi reciclării).

Maniera sistematică de desfăşurare a unui demers ştiinţific şi creativ complex şi complet, precum şi ansamblul regulilor de lansare, derulare şi finalizare ale unei cercetări şi a creaţiei punctuale nu sunt însă la îndemâna celui care a fost confruntat mai mult cu acumularea cunoştinţelor şi mai puţin cu folosirea acestora în scopul rezolvării unor probleme reale, de cele mai multe ori diferite de modelele teoretice cu care se operează în procesul de formare iniţială sau continuă. În plus, există totdeauna elemente de specificitate în cercetare şi creativitate în raport cu domeniul de raportare.

Sunt câteva **motive care au generat nevoia elaborării acestei lucrări**, care încearcă să furnizeze informaţii generale despre:

- cercetarea psihopedagogică;
- tipuri de cercetare, condiţiile cunoaşterii ştiinţifice, înţelegerea teoriei educaţiei;
- metodologia şi principiile metodologice ale cercetării psihopedagogice;
- creaţia şi creativitatea psihopedagogică;
- teza de an, lucrarea de licenţă, disertaţie, proiectul ştiinţifico-didactic pentru obţinerea gradului didactic;
- organizarea cercetării psihopedagogice, etapele elaborării lucrărilor nominalizate, calendarul organizării cercetărilor;
- originea şi elementele de bază ale alegerii temei de cercetare, ipoteza cercetării, elaborarea planului de cercetare şi desfăşurarea demersului de cercetare;
- sursele cercetării psihopedagogice, documentarea bibliografică asupra temei şi lista bibliografică;
- documentarea directă asupra realităţii pihopedagogice, cercetarea de laborator, activităţi de investigaţii experimentale;
- metodele de cercetare şi alegerea lor, statistica educaţiei;
- metodele creativităţii;

- interpretarea noţiunilor şi datelor, evidenţierea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor;
- redactarea lucrării ştiinţifice, forma de prezentare şi structura logică a lucrării;
- susţinerea tezei de an (de curs), lucrării de licenţă, disertaţii;
- elemente conexe ale lucrării, abrevieri, codificări, simboluri; preluări şi împrumuturi în lucrarea ştiinţifică;
- criterii de evaluare a lucrării ştiinţifice;
- comunicarea şi conştiinciozitatea ştiinţifică, etica cercetătorului; calităţile cercetătorului;
- programa analitică a cursului "Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice".

Deci, lucrarea de faţă furnizează un cadru general teoretic şi unele recomandări, fără a putea avea pretenţia generării unui "şablon" universal pentru cercetarea şi creativitatea psihopedagogică şi pentru elaborarea unor lucrări în baza acesteia. Utilizarea practică a lucrării date înseamnă o asumare de întrebări, în condiţii de libertate a opţiunii, în parcurgerea cercetării, elaborarea lucrărilor şi prezentarea rezultatelor, pentru a constata percepţia şi reacţia lumii specialiştilor faţă de ceea ce fiecare formabil este în stare să creeze în domeniul psihopedagogic.

Însă, trebuie să menţionăm că cunoaşterea, priceperea şi deprinderea cercetării, elaborării şi creativităţii ştiinţifice mai depinde şi de însuşirea tehnicii scrisului ştiinţific, a tehnicii pregătirii şi redactării tezelor. La baza acestor tehnici stau anumite principii, instrucţiuni, reguli, norme etc. acceptate pe plan naţional şi internaţional. Până în prezent s-au elaborat suficiente recomandări, îndrumări, standarde, care constituie o bază pentru redactarea corectă a comunicărilor şi articolelor ştiinţifice, inclusiv pentru elaborarea, scrierea lucrărilor specifice genurilor nominalizate. Elaborarea acestei lucrării este o intenţie de a oferi un sprijin pentru toţi cei care sunt preocupaţi de a-şi perfecţiona activitatea de cercetare şi creativitate psihopedagogică. Lucrarea a fost pregătită în baza mai multor lucrări de sinteză consacrate metodologiei cercetării şi creativităţii, în special celor psihopedagogice [15; 25; 26; 27; 28; 51; 63; 84; 87; 89; 90;95; 100; 101; 102]. Concomitent, în scrierea cărţii s-a valorificat experienţa proprie a autorilor în redactarea mai multor lucrări ştiinţifice în domeniul psihopedagogiei.

Menţionăm cititorului că noi, autorii, am recurs la nominalizarea surselor informative, utilizate în lucrarea dată, pentru a justifica consultarea acestora, a evita trimiterile frecvente şi a scuti textul de multitudinea

necesară de citate şi referinţe, precum şi cu scopul economisirii spaţiului şi, în deosebi, a respectării corectitudinii şi eticii ştiinţifice.

Elaborarea unei lucrări de metodologie a cercetării şi creativităţii psihopedagogice, care să fie utilă studenţilor, cadrelor didactice, masteranzilor şi doctoranzilor, este o acţiune dificilă. De aceea considerăm că lucrarea are un caracter experimental şi aşteptăm părerile beneficiarelor în vederea îmbunătăţirii ei.

CÂT DE NECESARĂ ŞI POSIBILĂ ESTE CERCETAREA ŞI CREATIVITATEA PSIHOPEDAGOGICĂ?

În plan teoretic şi practic cercetarea şi creativitatea psihopedagogcă necesită o metodologie specifică. Într-o sinteză, motivarea acestui rol se referă la:

- precizarea valorii sale în cunoaşterea, interpretarea problemelor educaţiei, instruirii, învăţării şi apoi în orientarea, optimizarea practicii educaţionale;
- afirmarea nevoii de înţelegere, explicare, generalizare, conceptualizare a datelor realităţii concrete observate, analizate, comparate;
- facilitarea descoperirii, conturării de noi cunoştinţe, formularea unor idei, teorii, metodologii inedite, pentru a îmbogăţi baza conceptuală şi practica educaţională;
- împiedicarea exagerării valorii unor rezultate, acţiuni particulare, opinii, fără raportarea la criterii de validare, în raport cu gradul de variabilitate a situaţiilor psihopedagogice, la complexitatea căutărilor, la durata lor, la plasarea în contexte multiplu analizate;
- posibilitatea de popularizare, pentru confruntarea cu alte contribuţii, comparaţii şi efecte de noi generalizări, pentru a extinde verificarea şi în alte condiţii ale practicii psihopedagogice;
- susţinerea funcţiilor cercetării în dezvoltarea psihopedagogiei ca ştiinţă socio-umană.

Omul format, cu atât mai mult cel care se formează, îşi pune întrebări şi întreabă şi atunci când ştie răspunsul. De aceea cel/cei care sunt preocupaţi de cercetare pun întrebări mai frecvent. Ei, însă, pun întrebări la care răspunsurile nu sunt cunoscute. Dar în psihopedagogie întrebări apar în permanenţă la care trebuiesc găsite răspunsuri.

Orice examinare atentă a proceselor în ştiinţele educaţiei, a rosturilor şi valorilor de adevăr pe care acestea le promovează în lumea celor care instruiesc sau se instruiesc, educă sau se educă, în conştiinţele lor marcate de ideea devenirii prin educaţie presupune suprapunerea ordinii logice şi

psihologice introduse de emergenţa structurilor fundamentale ale raţionalităţii pedagogice: instruire, învăţare şi educaţie. Putem vorbi astăzi tot mai mult de o necesară hermeneutică a semnificaţiilor şi sensurilor pe care aceste trei concepte, în realizarea unei noi discipline cu un pronunţat caracter interdisciplinar: psihopedagogia (instruirii, învăţării şi educaţiei).

Psihopedagogia se bazează pe legătura dintre psihologie şi pedagogie, care constă mai întâi un în faptul că ele aparţin ştiinţelor educaţiei, dar anume faptului că ele rezolvă probleme cu caracter integrativ, aparţinând domeniului socio-uman, la problemele individului uman, problematicii personalităţii. Pentru pedagog psihologia este bază necesară, dar nu suficientă, pentru activitatea şi autoanaliză; pentru psiholog procesul pedagogic, fără îndoială, este un domeniu de cercetare şi teren de aplicare a rezultatelor ştiinţifice. Astfel, acolo unde procesul pedagogic, fără îndoială, este un domeniu de cercetare a psihologului, pe care el îl analizează cu ajutorul mijloacelor lui specifice, se plasează legitim psihopedagogia. Faptul că toate procesele pedagogice sunt de asemenea şi procese psihologice, face să se unească pedagogul şi psihologul relativ prin concepte ştiinţifico-umanitare mixte.

Aceste principale motive indică posibilitatea trecerii de la psihopedagogia empirică, practică, artizanală, la cea teoretică, ansamblul de idei, teorii şi risipeşte treptat opiniile care neagă cercetarea riguroasă în educaţie şi instruire. În sensul ştiinţelor exacte.

Aparţinând domeniului socio-uman, se consideră că educaţia şi instruirea este supusă deosebirilor subiective, variabilităţii, unde domină mai mult simţul comun, experienţa personală sau a unor generaţii, nu are rigurozitate şi rezultate precis demonstrabile, aceleaşi în variate situaţii. Mau adăugăm că, adevărul nu poate fi impus, el nu este unic. În ştiinţă nu există certitudini absolute. În psihopedagogiia aceasta nu se exclude.

Trebuie să evidenţiem că, istoria ştiinţelor educaţiei arată indică trecerea lor de la contemplarea experienţelor în înţelepciunea populară, prin extinderea interpretărilor filozofice şi teologice, până la aplicarea testelor şi organizarea experimentelor pentru controlul variabilelor. Ultimul a făcut trecere către ştiinţă. Dar, totuşi la unii savanţi, mai există priviri cu rezervă privitor la existenţa ştiinţei adevărate a educaţiei, punând ca argumente:

- utilizarea cu întârziere şi cu dificultate a metodei experimentale;
- dominarea mai ales a "soluţiilor rezonabile şi practice", decât a celor riguroase;
- reclamarea unei revizuiri constante a concluziilor, generalizărilor;

- dificultatea aplicării unei tehnici ştiinţifice la un domeniu "de înaltă calitate", cum este educaţia şi instruirea; utilizarea unui limbaj, insufucient de riguros încă (34 a, pag. 57).

Preocupările actuale de epistemologie psihopedagogică (Bîrzea C., Arta şi ştiinţa educaţiei, EDP, Bucureşti, 1998, pag.14-19) deschid perspective noi în abordarea ştiinţifică a domeniului şi implicit în precizarea rolului cercetării în educaţie şi instruire, prin:

- inversarea raportului dintre abordarea reducţionistă (interpretarea analitică, filozofică) şi abordarea holistică (cunoaşterea prin sinteze a semnificaţiei, logicii ansamblului, complexului, sistemului domeniilor interdisciplinare); abandonarea vechii dihotomii între cunoaşterea cantitativă, statistică, şi cunoaşterea calitativă, structurală; acceptarea hazardului ca principiu explicativ pentru variabilitatea situaţiilor, cauzelor, manifestărilor aleatorii, accidentalului, cu intervenţia şi a liderului arbitru;
- dezvoltarea viziunii "constructive" asupra ţtiinţei, prin asimilarea, acomodarea, dezvoltarea celor deja "stabilite";
- apropierea ştiinţei de cunoaşterea şi sesizarea artistică a fenomenelor subiective, culturale, educaţionale;
- asocierea construcţiei teoretice cu reflecţia epistemologică asipra normelor interne de cunoaştere a domeniului propriu;
- căutarea şi utilizarea de noi criterii de raţionalitate: adevărul prin consens, prin comunicare, prin generalizare relativă;
- schimbări în limbajul ştiinţelor: accent pe aspectele pragmatice, pe înţelegerea diferită în limbajul natural al acţiunii educative şi cel artificial al ştiinţei.

Pentru practica educaţională, relaţia cercetare-realitate concretă se poate aborda din trei perspective:

- **de la cercetarea ştiinţifică la practică** (pentru aplicarea, verificarea ei);
- **de iniţiere şi antrenare a studenţilor, masteranzilor, cadrelor didactice şi doctoranzilor în cercetarea instructivă şi ameliorativă** (pentru căpătarea competenţelor de cercetare, pentru perfecţionarea propriei experienţe şi a copmetenţelor);
- **de cunoaştere, valorificare şi generalizare a experienţei acumulate** (pentru construirea de noi idei, teorii, ipoteze).

CE ESTE CERCETAREA? CERCETAREA PSIHOPEDAGOGICĂ

La începutul acestui capitol menţionăm că nu există o definiţie universal acceptată ca răspuns la întrebarea "Ce este cercetarea?".

Noi vom aborda întrebare începând de la verbul “a cerceta”. Verbul “a cerceta” are ca înţeles primar faptul de a examina cu atenţie, a observa, a controla, a studia sau a consulta, a căuta, a întreba sau a iscodi [19 a, pag.140]. Aceste sensuri se nuanţează specific în cadrul acţiunii de cercetare ştiinţifică, în general, activitate care presupune anumite caracteristici.

Cercetarea este activitate profundă şi diversă, uneori pueril de simplă, alteori deosebit de complexă, uneori neconcludentă sau alteori mai puţin practică, ce se desfăşoară în arhive, în laborator, pe şantier sau în şcoală, este opera unui efort solitar sau al unor echipe complexe; se poate finaliza prin inovaţii marcante sau poate aduce la contribuţii modeste. Nota definitorie a cercetării este însă **căutarea în vederea cunoaşterii**. Aceasta înseamnă a aduna informaţii şi fapte, la nevoie a le provoca, a le decanta şi evalua în vederea obţinerii unui spor de cunoaştere. Acest atribut este propriu însă şi experienţei empirice, iar ceea ce face ca cercetarea să depăşească acest stadiu este **gradul de organizare şi sistematizare a problematicii**.

Literatura problemei abordează cercetarea psihopedagogică sub forma unui sistem de acţiuni, ca un proces, atitudine, strategie, obiectiv de rezolvat, nivel de formare de atins, mijloc de perfecţionare.

Dezvoltând, găsim că, faţă de alte domenii, cercetarea psihopedagogică se exprimă prin câteva trăsături specifice:

- *este un tip special al cercetării ştiinţifice, care urmăreşte cunoaşterea, înţelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educaţiei în colaborare cu alte ştiinţe;*
- *este o acţiune complexă, proiectată, organizată, coordonată, evaluată, pentru a identifica, sesiza fapte, acţiuni, relaţii, efecte ale manifestării variabilelor educaţiei, a le interpreta variat, a prefigura soluţii ameliorative;*
- *urmăreşte achiziţia de noi cunoştinţe, soluţii de verificare, de completare, de corectare a lor, văzute prin dinamica şi efectele produse;*
- *are un caracter prospectiv, pentru că proiectează modele educaţionale de realizare a finalităţilor, elaborează un pachet de soluţii pentru practică, în anumite condiţii urmăreşte efectele aplicării, procedează apoi la generalizarea în teorii, concepţii psohopedagogice;*
- *surprinde specificul fenomenului educaţional în complexitatea caracteristicilor sale: ca sistem de acţiuni, cu obiective dominante formativ-educative, pe baza relaţiilor educator-educaţi, cu*

educatul ca obiect şi subiect ale educaţiei, cu îmbinarea diferitelor conţinuturi;

- *este o acţiune organizată, proiectată, sistematizată, pornind de la ipoteză, o problemă de clarificat sau de rezolvat, de cunoscut obiectiv, în context teoretic şi practic;*
- *face apel la abordarea interdisciplinară;*
- *este şi acţiune de introducere, verificare, dezvoltare a unor inovaţii.*

În consecinţă, vom considera **cercetarea psihopedagogică** ca fiind o *strategie proiectată şi realizată în scopul de a surprinde relaţii şi fapte noi între componentele acţiunii educaţionale şi de a elabora,* pe această bază, *soluţii optime pentru problemele procesului educaţional.*

O cercetare ştiinţifică în domeniul psihopedagogic nu se confundă, cum se mai întâmplă uneori, - cu un "raport de activitate", în care cadrul didactic şi cel de conducere îşi relatează propria experienţă; şi nici cu un studiu teoretic al unei teme psihopedagogice, elaborat pe baza unei bibliografii de specialitate, sau cu o sinteză a rezultatelor experimentale obţinute de alţii.

Specific pentru o cercetare autentică este emiterea unei ipoteze pentru o problemă bine delimitată şi, apoi, folosind o metodologie specifică, angajarea într-un demers experimental ce urmăreşte, în final, confruntarea / validarea ipotezei.

Cercetarea psihopedagogică are anumite funcţii. Literatura de specialitate abordează funcţiile: **explicativă, praxiologică, predictivă, sistematizatoare, referenţial-informaţională etc.**

Funcţia explicativă. Dacă ar fi să realizăm o unventariere a cercetărilor psihopedagogice desfăşurate am constata că cea mai mare parte a lor se rezumă doar la a constata, a descrie şi a explica fenomenele educative manifestate. Sintetizând, această funcţie se regăseşte în:

- demersul de reliefare a unui diagnostic şi a raporturilor Cauzale existente între factorii implicaţi în procesul educativ;
- efortul de a găsi "reprezentativitatea statistică", respectiv un număr suficient de mare de cazuri aparţinând aceluiaşi tip care să confere credibilitate concluziilor;
- apelul la o teorie iniţială în interpretarea datelor dar care, în final, ajunge să fie reconstruită în baza presiunii aspectelor ulterior evidenţiate;
- stabilirea unor raporturi, poziţii, priorităţi şi ierarhii între elementele antrenate;
- distingerea între esenţial şi periferic, între necesar şi întâmplător, între normalitate şi surpriză etc.

Această funcţie se poate corela cu **funcţia referenţial-informaţională**, deoarece demersurile anterior enumerate conduc la construirea unui sistem informaţional reprezentativ pentru domeniul investigat.

Funcţia praxoilogică. Travaliul cercetătorului este semnificativ cu adevărat doar în măsura în care propune asemenea modificări încât să se obţină creşterea evidentă (spectaculoasă) a randamentului şcolar, ieşirea dintr-o "situaţie – limită"(cum ar fi, de exemplu, radicalizarea reporturilor profesor – elev/student) ş.a. Prin urmare, cercetarea psihopedagogică este mai importantă atunci când depăşeşte stadiul descriptiv-explicativ şi purcede benefic în manieră intervenţionistă, determinând modificări, transformări, apropiere de optim şi armonie. Dacă până la un anumit moment el poate să arate şi "ceea ce trebuie să fie" pentru că este mai bine, mai funcţional, mai practic. Re aceea, cercetarea psihopedagogică trebuie să fie probată şi implicit să fie legată de realitatea şcolară pentru a oferi:

- unele echivalente şi substitute funcţionale în stare să uşureze demersul formativ;
- cele mai adecvate metode şi tehnici capabile să ridice tonusul, dorinţa de performanţă a tuturor participanţilor la educaţie;
- modalităţi de utilizare suplă a unor procedee pedagogice ajungând până la sugerarea unor capcane, artificii, la cererea de abilităţi etc.;
- soluţii posibile la situaţii posibile, dar mai ales soluţii clare şi eficiente la situaţii concrete.

Funcţia predictivă. Predictivă echivalează, în orice domeniu, cu exercitarea unui control asupra evoluţiei viitoare. Din acest punc de veder cercetarea psihopedagogică se concretizează în a spune "ceea ce trebuie să fie" sau ceea ce va evolua în mod inevitabil, sigur, într-o direcţie anumită. În orice societate şcoala reprezintă şi o investiţie pe termen lung, iar "investitorul" va căuta să obţină "maximum de efecte cu minimum de efort". Ca atare, întotdeauna se va încerca anticiparea evoluţiei situaţiei şcolare pe intervale mai mari sau mai mici de timp. Predicţiile au grade diferite de probabilitate: astfel,

- cu cât anticipaţia se referă la o perioadă mai îndepărtată, cu atât probabilitatea producerii fenomenului în conformitate cu modelul gândit este mai mică;
- ci cât perioada scadentă de urmărire a producerii unui fenomen este mai apropiată în timp, cu atât valabilitatea predicţiei este mai mare.

Aşadar, cercetarea psihopedagogică permite efectuarea de "generalizări restrânse", iar pornind de la acestea pot fi intuite aspecte structurale şi funcţionale viitoare.

Cercetarea psihopedagogică poate lua forme variate, de la simpla observare dirijată la experimentul de tip formativ, de la administrarea unui chestionar la organizarea unor investigaţii standardizate; ea este chemată să răspundă unor întrebări pe care practica educativă şi psihologică le ridică neîcetat.

TIPURI DE CERCETARE

Radiografierea multiplelor cercetări consemnate în literatura de specialitate ne oferă posibilitatea delimitării câtorva clase sau tipologii de cercetare psihopedagogică:

1. În funcţie de metodologia adoptată am putea deosebi: *cercetări observaţionale* (neexperimentale), *cercetării experimentale, cercetări speculative (filozofice), cercetări comparative, cercetări istorice.*
2. În funcţie de scopul şi complexitatea problematicii abordate (după esenţă) se pot distinge: *cercetări teoretico-fundamentale, cercetări practic-aplicative, combinate.*
3. După modul de abordare distingem cercetări: *mono- , intra-, pluri-, transdisciplinare.*
4. În funcţie de iniţiatorul cercetării vom distinge *cercetarea comandată* de un organism de specialitate intern sau internaţional şi *cercetarea realizată din iniţiativa proprie* a unor colective didactice sau unor persoane.
5. După agenţii antrenaţi în cercetare avem cercetarea: *individuală, în grup mic, colectivă.*
6. Când diferite organisme de cercetare efectuează cercetarea unor probleme distincte, fără legături, sau aceloraşi probleme se disting *cercetării convergente* şi *cercetări divergente.*
7. Conform funcţiei atribuite cercetărilor ele pot fi *cercetări constatative* şi *cercetări ameliorative.*
8. Conform aplicării principiului sistematic şi gradului organizării cercetările pot fi spontane, *sistematice* şi *nesistematice (cecretare-acţiune)*.
9. În funcţie de finalitate, implementarea şi adaptarea rezultatelor cercetării la condiţiile şcolii se disting *cercetări de dezvoltare, inovaţionale, refomatoare, orientate.*
10. În funcţie de aplicarea sistematică a metodelor şi tehnicilor ştiinţifice la studiul problemelor de conducere avem *cercetări operaţionale*.

11. După domeniu se disting *cercetări specifice pentru fiecare disciplină pedagogică* (aici se include şi cercetarea în managementul educaţional).
12. După direcţia abordării cercetările pot fi: *longitudinale (istorică, diacronică), transversale (sincronică).*
13. După funcţie cercetările se divid în: *descriptiv-analitice, explicative, operaţionale, proiective.*
14. După complexitate avem: *cercetare specifică, combinată (complexă).*

Între aceste tipologii de cercetare nu există o demarcaţie netă, ele se interferează şi se completează reciproc. Fiecare dintre tipurile de cercetare poate fi prezentată în detaliu. De exemplu, cercetarea fundamentală se caracterizează prin:

- realizarea cunoaşterii generale, teoretice a problemelor psihopedagogice;
- permiterea înţelegerii, argumentării, fundamentării domeniului sub forma conceptelor, legilor, normelor, teoriilor, modelelor, paradigmelor;
- abordarea problemelor de esenţă ale educaţiei şi instruirii ca fenomen, acţiune;
- sesizarea constantelor şi generalizarea lor în legi, principii, teorii;
- construirea ipotetică de modele de acţiune, teorii explicative;
- aprofundarea studiului, înţelegerii critice a naturii educaţiei şi instruirii, a ştiinţelor educaţiei şi sistemelor conceptuale.

După cum s-a menţionat cercetările se completează reciproc. Atunci o cercetare nu este exclusiv de un anumit tip, ci combină criteriile de abordare menţionate. Ca exemplu poate fi cercetarea aplicativ-ameliorativă. Acest tip de cercetare dă posibilităţi pentru antrenarea practicienilor în propunerea, aplicarea şi verificarea de ipoteze în optimizarea educaţiei, în colaborarea mai eficientă cu cercetarea teoretico-fundamentală. Ea se caracterizează prin:

- afirmarea prioritară a finalităţilor practice;
- permiterea cunoaşterii fenomenelor semnificative din practică şi apoi găsirea, verificarea soluţiilor ameliorative;
- adaptarea la condiţiile reale a unor idei, rezultate, modele în scopul dezvoltării şi a practicii, şi a cercetării înseşi, prin sugerarea de noi ipoteze, variabile;
- satisfacerea funcţiilor: constatativă, descriptivă, acţionnală, informaţională, ameliorativă, corectivă, de dezvoltare;
- aducerea unor îmbunătăţiri de conţinut, de metode, de organizare etc.

CONDIŢIILE CUNOAŞTERII ŞTIINŢIFICE

În 1934 Popper Karl Raimond enunţă teza, denumită criteriul semnificaţiei cognitive a teoriei [66]. Anume, *ştiinţa nu este un sistem de enunţuri certe şi sigure; ea este o apropiere de adevăr*. În lucrarea de faţă, luăm noţiunea de ştiinţă în conţinutul ei cel mai larg şi anume, de cunoaştere adunată în sistem, formulare ce exprimă o exigenţă minimă. O teorie este adevărată până când nu este infirmată de fapte contrare. De aceea, întotdeauna, teoria trebuie să fie supusă unei testări.

Atributul "*ştiinţific"* caracterizează acea formă a cunoaşterii care satisface o serie de exigenţe şi criterii de ordin metodologic general şi particular. Istoriceşte, ca esenţiale, s-au impus următoarele exigenţe şi criterii:

a) delimitarea unui domeniu de investigaţie unic şi neintersectabil;

b) existenţa unei metode specifice de abordare şi interpretare a fenomenelor circumscrise domeniului dat;

c) fenomenele care sunt proprii domeniului dat trebuie să posede un minimum de însuşiri şi determinaţii sensibile, nemijlocit perceptibile şi observabile, care să permită utilizarea operaţiilor de *măsurare şi cuantificare;*

d) obiectivitatea descrierilor şi interpretărilor, care înseamnă, în primul rând, întemeierea pe date şi fapte reale şi verificarea ipotezelor şi a generalizărilor, respectiv, delimitarea între "ceea ce este obiectul în realitate", independent de subiect, şi "ceea ce este obiectul pentru subiect" (criteriul adevărului);

e) posibilitatea reproducerii/repetării aceleiaşi cercetări de doi sau mai mulţi autori;

f) prezenţa şi operarea cu generalul în forma de *concepte, principii, legi.*

Aceste cerinţe şi criterii au fost formulate şi impuse ca model obligatoriu de către primele trei ştiinţe exacte care s-au emancipat de filozofie, dobândind statutul de independenţă şi autoconsistenţă, şi anume: astronomia, mecanica şi matematica. Satisfacerea acestor cerinţe şi criterii s-a dovedit a fi extrem de dificilă, ceea ce a făcut ca secole la rând să rămână în afara abordării ştiinţifice domeniile compacte ale realului, cum sunt domeniile fenomenelor sociale, psihologice, pedagogice şi manageriale. Însă, cu timpul s-a produs delimitarea între domenii mari, şi chiar în interiorul fiecărui domeniu ştiinţific. Modelul tradiţional de fundamentare a ştiinţei devenise caduc şi el trebuia revizuit şi înlocuit cu altul, mai flexibil şi, totodată, mai adecvat realităţii. Noua paradigmă a cunoaşterii ştiinţifice a fost elaborată şi pusă "în funcţie" de cibernetică şi teoria generală a sistemelor. Principalele note distinctive ale ei pot fi formulate astfel:

a) unul şi acelaşi obiect poate fi abordat din unghiuri de vedere diferite, dar complementare;

b) fiecare abordare particulară oferă date şi explicaţii despre o anumită latură sau un anumit aspect al obiectului, iar nu despre obiect în totalitatea determinaţiilor sale;

c) între diferite domenii ştiinţifice, delimitările şi frontierele sunt relative, astfel încât comunicarea şi transferurile reciproce de informaţii şi metodologii nu numai că nu sunt imposibile, dar se impun ca necesitate şi indispensabile pentru obţinerea integrării şi unităţii cunoaşterii;

d) cunoaşterea unidisciplinară trebuie completată cu cea interdisciplinară (lat, inter – între), pluridisciplinară (lat. Pluris – mai multe) şi transdisciplinară (lat. Trans – dincolo, peste);

e) indiferent de natura substanţial-calitativă a obiectului lor de studiu, toate ştiinţele particulare trebuie să-şi întemeieze modul general de abordare-interpretare pe o paradigmă generală comună, unificatoare, care reclamă: considerarea ca sistem a oricărei entităţi reale ce se ia ca obiect concret de cercetare, centrarea pe studiul relaţiilor sistemului cu mediul şi al relaţiilor între elementele sale componente, analiza prin prisma criteriilor de echilibru, organizare, finalitate, adaptabilitate, autoreglare;

f) elaborarea unor limbaje comune, care să permită codificarea şi integrarea în aceiaşi termeni a diversităţii informaţiilor modale furnizate de ştiinţele particulare.

CREATIVITATEA. CREATIVITATEA PSIHOPEDAGOGICĂ

În cuceririle ştiinţei sunt materializate capacităţile creatoare ale omului. Creativitatea este darul cel mai de preţ al omului. Bogăţia unui popor constă în muncă şi creativitate.

Cercetările psihopedagogice sunt strâns legate de creativitate. Pentru aceasta studenţii, cadrele didactice, masteranzii, doctoranzii, cercetătorii, trebuie să aibă o pregătire pentru a efectua cercetări în mod creativ.

Definirea conceptului de creativitate

Pluralitatea perspectivelor în cercetarea creativităţii a condus la elaborarea unei diversităţi de definiţii şi teorii ce conturează creativitatea ca:

- rezultat al “sublimării” tendinţelor refulate, în special a celor sexuale (teoria psihanalitică, S. Frend);
- proces de organizare şi transformare a unor elemente asociative în condiţii noi, originale, pe baza gândirii (teoria asociaşionistă – J. Maltzmann 1960, S.A. Mednick, 1962-1964);

- produs exclusiv al imaginaţiei spontane (care exclude raţiunea), care are capacitatea de a sesiza noutatea la nivelul raporturilor intime, interne, externe între formă şi volum (teoria configuraţională (gestalgistă)– M. Wertheimer, 1959, R.L. Mooney, 1963);

- existenţa specifică a personalităţii capabile de o trăire autentică, comunicată în diferite forme şi modalităţi care reflectă raporturile cu mediul înconjurător (teoria existenţialistă (umanist) – R. May, E.G. Schachtel, 1959);

- o etapă a învăţării, transferabilă şi în alte domenii de activitate (teoria transferului (factorială) creativităţii – Guilford, 1967);

- rezultat al raportului dintre personalitatea creatoare şi mediul social în general, cel cultural în mod special, care susţine spontaneitatea ca factor accelerator al creativităţii (teoria culturală a creativităţii – Adler, 1927, Moreno, 1953, Fromm, 1959, Rogers, Maslow, 1959);

- terapie, care evidenţiază impactul psihoterapeutic al metodelor de creativitate în activitatea individuală şi de grup (teoria psihoterapeutică - Caluschi Mariana, 2001);

- in comportament care este explicat de modelul S –R (stimul – reacţie) – (teoria behavioristă – C.F. Isgood, J. Rossan ş.a.);

- este ingeniozitatea, inventivitatea, originalitatea productivă a intelectului şi a cugetării umane, partea subiectivă a creaţiei (Şcoala ştiinţifică rusă**)**.

Creativitatea este consecinţa nestabilităţii neurodinamicii creierului uman, a schimbului şi interacţiunii regiunilor reciproce sau a jocurilor paterne. Creativitatea este condiţionată de faptul că crierul uman este un sistem complex, dinamic, deschis şi sinergetic. Astfel, starea de neechilibru a sistemului nervos devine focarul apariţiei altei regimuri cu o structură ordonată şi mai complexă spaţial şi temporal. Genetic aceasta este legat de faptul că, însuşi evoluţia biologică este fenomenul istoriei nestabilităţii dinamice şi reprezintă ingredientul esenţial al creativităţii specifice existenţei umane. O asemenea instabilitate a creierului duce la intensificarea semnalelor venite de la sistemul senzorial, de la apariţia legăturilor interne şi externe, de la coerenţa neuronă a proceselor şi structurilor care la rândul lor produc o adaptare mai efectivă a creativităţii. Eliberându-se de starea de neechilibru creierul uman se dezvoltă într-o direcţie specifică şi unicală. Pe lângă prezenţa unui asemenea lanţ de căi nestabile şi diferite starea intelectului brusc creşte, ceea ce duce la creşterea nivelului creativităţii. Jocul neurodinamic creativ al paternelor care include o selecţie permanentă a modelelor date, a stereotipurilor, a tipurilor de gândire, a reacţiilor emoţionale şi de comportament, contribuie la învingerea inerţiei psihologice,

la lărgirea câmpului perceptiv, intensifică motivaţiile creatoare şi a imaginaţiei, fanteziei, inspiraţiei şi caracterului neprevăzut a evenimentelor. Majorarea capacităţii de recepţionare a crierului la semnalele senzoriale ridică sensibilitatea lui şi contribuie la dezvoltare valenţei creative personale exprimată prin pasiune pentru detalii, entuziasm, emoţionalitate etc. Un obstacol general pentru apariţia creativităţii îl constituie limitarea directă a creaţiei personale, cât şi iluzia autonomiei şi autodeterminării personalităţii .

Asupra autonomiei creative îşi lasă amprenta iluziile, prejudecăţile şi autoafirmarea noncritică.

Toate aceste teorii oferă o imagine fragmentară a creativităţii. Determinarea conceptului de creativitate presupune o abordare globală a fenomenului care poate fi reprezentată **ca potenţial – ca proces – ca produs – ca preajmă – ca psihoterapie**. Astfel putem vorbi de **cinci perspective** (5p) de abordare a creativităţii. Această structură complexă reflectă funcţionalitatea socială a creativităţii, semnificaţia în plan psihologic şi social.

Analiza şi generalizarea unei diversităţi de teorii şi definiţii ne permit să conturăm creativitatea ca:

"un proces din care rezultă un lucru nou, acceptat ca util, bun de ceva sau satisfăcător, de către un grup semnificativ de oameni într-o perioadă oarecare de timp (Stein M., 1984), sau ca o funcţie inventivă a imaginaţiei creative (Pieron H., 1968).

În sens larg noi concepem **creativitatea** *ca activitate conjugată, proces prin care se focalizează, într-o sinergie de factori biologici, psihologici, sociali, întreaga personalitate a individului, implicate în producerea ideilor sau a produselor noi, originale, cu sau fără utilitate şi valoare socială.*

De rând cu definiţia largă recurgem să formulăm şi definiţia restrânsă a creativităţii:

Prin creativitate înţelegem aptitudinea (capacitatea) persoanei de a genera idei şi produse: a) noi; b) originale şi c) valoroase.

Creativitatea exprimă nu numai generarea noului absolut ce nu exista anterior, dar şi generarea noului relativ (în domeniul dat, timpul respectiv, în locul concret, pentru subiectul respectiv).

Comentând aceste definiţii ne permitem să depistăm câteva nuanţe de importanţă majoră pentru lucrarea dată.

1. Definiţiile noastre au un caracter lucrativ, urmând îndeosebi sarcinile majore ale psihopedagogiei creativităţii;
2. Din această perspectivă ne interesează cei 5p ale abordării creativităţii;

3. Deşi nu abandonăm criteriul validării sociale, care este indicatorul cel mai înalt, întrucât creativitatea se stratifică pe mai multe paliere dispuse spiralic, nu ne vom contrazice dacă pentru un nivel intermediar vom adapta un criteriu subordonat, de circumstanţă.

4. Asimilarea acestui barem facilitează acţiunea de distingere a creativităţii, care poate fi caracteristică genului, cât şi omului obişnuit care a probat o experienţă creativă.

În felul acesta noi am realizat definirea conceptului de creativitate pentru toate domeniile de activitate umană. În continuare vom aborda cei 5p ale abordării creativităţii.

Potenţialul creativ

Atunci când este adus în discuţie potenţialul creativ a subiectului (individului, colectivului, societăţii) specialiştii evidenţiază puterea de creaţie (factor intern) care se poate realiza doar în condiţii anumite (factori externi). Puterea creativă a unui subiect depinde de aptitudinile acestuia, de nivelul de dezvoltare a acestora, de gradul de influenţă şi integrarea lor pe parcursul acumulării experienţei creative. Potenţialul creativ are caracter complex şi presupune capacitatea de realizare a activităţii creative.

În determinarea potenţialului creativ prezintă interes raportul dintre posibil şi real, a potenţialului şi actualului. Numai realizarea potenţialului creativ în diverse ramuri de activitate, în diverse condiţii permite formarea unei imagini despre el, adică potenţialul creativ capătă o anumită formă, devine real atât pentru subiect cât şi pentru lumea înconjurătoare. Gradul de realizare a potenţialului creativ, trecerea lui din sfera posibilităţii în cea a realităţii depinde de următoarele condiţii: montarea şi orientarea personalităţii spre activitatea creativă; gradul de interdependenţă: potenţialul creativ cu conţinutul şi complexitatea de rezolvare a anumitor probleme şi de condiţiile concrete de realizare a acestora. Realizarea potenţialului creativ are un caracter particular (la nivel de individ, colectiv, grup) şi se supune dezvoltării. Dezvoltarea depinde de particularităţile anatomofiziologice ale personalităţii, de conţinutul şi complexitatea activităţii, de condiţiile sociale, social-psihologice, social-economice, în care personalitatea e implicată, cât şi de gradul atitudinii conştiente faţă de sine, de posibilităţile sale şi dezvoltarea lor în procesul activităţii şi utilizarea lor. Din punctul de vedere integral potenţialul creativ se reflectă la acea categorie de aptitudini greu definitorii, deoarece pentru a-l caracteriza se apelează la diverse activităţi ale subiectului care la rândul lor conţin potenţial creativ ce se realizează în specifice.

Validitatea potenţialului creativ angajează în primul rând calităţile gândirii creative: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare şi sensibilitate la probleme.

Fluiditatea constă în bogăţia, uşurinţa, rapiditatea stabilirii de asociaţii, debit verbal, ideaţional, expresional. Ea poate fi: fluiditate: ideaţională, asociativă, expresională, verbală şi figurală. Fluiditatea asigură cantitatea mare de răspunsuri bune.

Flexibilitatea constă în modificarea, reconstruirea mersului gândirii, capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode la alta; abilitatea de redefinire, revizuire a punctelor de vedere.

Originalitatea constă în producerea unor soluţii noi, care satisfac în cadrul comunităţii în care au fost emise (ingeniozitatea este originalitatea de metoda de rezolvare).

Elaborarea constă în luarea în consideraţie a cît mai multor implicaţii şi consecinţe.

Sensibilitatea la probleme este abilitatea de a descoperi noul în ceea ce este vechi, de a delimita probleme creative în mediul cunoscut.

Studenţii, cadrele didactice, masteranzii, doctoranzii îşi pot stimula potenţialul creativ prin antrenamentul individual sau de grup în procesul de rezolvare creatoare a problemei pe care o studiază. Alături de potenţialul creativ psihologii descriu şi **personalitatea creativă** la care potenţialul se manifestă în conduite şi comportament.

Personalitatea creatoare este caracterizată printr-o "sumă de trăsături":

- capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluenţa ideilor, independenţa gândirii;
- sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluţii originale, spiritul de observaţie exersat în diferite contexte, curiozitatea episistemică stabilă;
- capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu şi lung, perseverenţă în urmărirea scopurilor pe termen mediu şi lung;
- încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou.

Aceste trăsături de personalitate creatoare pot fi grupate la nivelul următorilor factori:

- factori intelectuali, incluşi în modelul tridimensional, care vizează interacţiunea: **operaţii** (cunoaştere, memoria, gândirea convergentă, gândirea divergentă, aprecierea critică) – **conţinuturi** (exprimate: complementar, semantic, simbolic, imagistic) – **produse** (proiectate, realizate ca: elemente, clase, relaţii, sisteme, transformări, predicţii).

Factori operaţionali angajaţi la nivelul proceselor specifice creativităţii, sintetizate în două categorii de tehnici:

1) tehnici tipice metodei braistorming;
2) tehnici tipice gândirii creative (tehnica listei de atribute, tehnica sintezelor morfologice, tehnica metaforei şi analogiei).

Factori comportamentali, exprimaţi la nivelul personalităţii prin stil cognitiv, atitudini cognitive şi motivaţie creatoare.

Procesul creator

Subiectul implicat în creaţie trebuie să cunoască etapele procesului creator. În literatura de specialitate etapele procesului creator diferă de la autor la autor. Aceasta o confirmă tabelul care urmează.

Autorul, anul	Etapele procesului creativ
G. Wallace 1950	1) pregătirea, 2) incubaţia, 3) inspiraţia, 4) verificarea.
A. Moles şi R. Claude 1971	1) informarea şi documentarea, 2) incubaţia, 3) iluminarea, 4) verificarea, 5) formularea.
Alex F. Osborn 1957-1971	1) orientarea sau punerea problemei, 2) pregătirea, analiza şi organizarea datelor, 3) ideaţia sau producerea ideilor, 4) incubaţia, 5) sinteza, 6) evaluarea şi verificarea.
Modelul american	1) stadiul găsirii faptului, 2) stadiul delimitării problemei, 3) stadiul generării de idei, 4)stadiul delimitării soluţiei, 5) stadiul acceptării soluţiei şi evaluării ei, 6) stadiul verificării în practică a soluţiei.
Coloana infinitului după modelul “gândirii brâncuşiene”	1) problema de rezolvat, 2) faza divergenţei, 3) faza convergenţei (diversitatea resurselor şi a energiilor susţinătoare).

Modelul actului creator alcătuit de Wallace este preferat de cei mai mulţi specialişti, fiind mai simplu, mai cuprinzător şi aproximativ pentru toate domeniile. Din acest motiv îl vom dezvolta mai jos.

1. **Pregătirea** cuprinde sesizarea şi punerea problemei, documentarea, culegerea, analiza şi interpretarea materialului faptic, cu ajutorul unor metode şi tehnici de cercetare, formularea ipotezei şi conceperea ideilor prototip, ca direcţii de căutare a primelor soluţii de rezolvare a problemei.

2. **Incubaţia** intervine în urma unei perioade de muncă obositoare fără ca soluţia să apară. Este o fază de aşteptare tensionată, când are loc distanţierea de problemă, de tipurile anterioare, producându-se noi combinări de imagini şi idei. În această etapă subiectul nu mai este fixat conştient asupra obiectului său, procesul de creaţie continuă să se desfăşoare în conştient; pe baza jocului liber al imaginaţiei şi al intuiţiei euristice, are loc înţelegerea problemei, pregătindu-se cea de-a treia etapă.

3. **Iluminarea** sau apariţia bruscă a ideii, a soluţiei, momentul intuiţiei acestea, al vizualizării obiectului nou creat, prin comutarea ideilor şi prescurtarea raţionamentelor. Orientarea către o altă activitate, plimbările şi hobiurile facilitează inspiraţia.

4. **Verificarea** este faza de control a veridicităţii ipotezei de rezolvare a problemei, de evaluare şi aplicare a produselor create.

Procesul creaţiei are un caracter dinamic şi continuu. Etapele sau fazele analizate mai sus sunt relative. La oameni de geniu, o intuiţie remarcabilă poate fi punctul de plecare al întregului proces de creaţie. La alţii iluminarea nu apare decât în urma unei intense pregătiri, iar în al treilea caz, inspiraţia depinde de o observare accidentală, imprevizibilă.

Procesul creativ

Orice proces creativ se finalizează cu un produs care, pentru a fi considerat creator, trebuie să posede următoarele calităţi: noutate, originalitate, utilitate.

Unii autori consideră că există tot atâtea forme de creativitate câte ocupaţii distincte sunt, şi tot atâtea aspecte câte aspecte are natura umană.

Acceptând această idee trebuie să stabilim formele şi tipurile creativităţii care exprimă forma de obiectivare a produsului creativ. În acest scop s-a efectuat o analiză consecventă a literaturii care abordează formele creativităţii.

Pentru depistarea formelor de creativitate noi am acceptat următoarele criterii de clasificare: 1) potenţialul şi capacităţile subiectului; 2) aspectul creator; 3) domeniul în care se manifestă creativitatea; 4) modul de abordare a procesului creativ; 5) performanţa; 6) apartinenţa subiectului unei categorii sociale; 7) factorul biologic – vârsta subiectului.

Luând în discuţie fiecare criteriu de clasificare am depistat diferite forme de creativitate. Conform primului criteriu distingem două forme: creativitatea mintală şi creativitatea practică / praxiologică.

După al doilea criteriu distingem creativitatea individuală şi creativitatea colectivă (de grup).

După al treilea criteriu distingem trei forme: creativitatea ştiinţifică, creativitatea tehnică şi creativitatea artistică.

În cadrul criteriului patru distingem creativitatea spontană (inspirată) şi creativitatea stimulată (organizată).

Criteriul performanţei presupune formele: ştiinţifică, pedagogică, tehnică, economică, managerială, literar artistică etc.

După apartenenţa subiectului unei categorii sociale distingem creativitatea elevilor, creativitatea studenţilor, creativitatea pedagogilor, creativitatea unginerilor etc.

După factorul biologic - vârsta subiectului distingem creativitatea adultului, creativitatea adolescentului, creativitatea preadolescentului etc.

Depistând aceste forme de creativitate trebuie să accentuăm că în dependenţă de felul cum se manifestă fiecare formă, în cadrul ei se identifică şi alte forme. De exemplu, în creativitatea ştiinţifică se poate depista creativitatea în matematică, fizică, creativitatea de tip pedagogic ş. a.

Tot odată ne aliniem la părerea că un om poate fi creator într-un domeniu (sau mai multe), dar pentru alte domenii să manifeste conformism şi o motivaţie redusă sau lipsită de interes.

Analizând actul creator în evoluţia sa, de la formele cele mai simple şi până la creaţia superioară savanţii au recurs la evidenţierea nivelelor ierarhice (bazate pe gradul de generalitate). Astfel, Iving A. Taylor (1959) deosebea cinci **nivele**: creaţia expresivă, productivă, inventivă, inovatoare şi emergentă.

1. **Creaţia expresivă** este cea mai simplă formă de creativitate, identificată în desene libere şi spontane ale copiilor, constituind premisa de dezvoltare, în procesul educaţiei, a celorlalte forme ale creaţiei. Ea poate fi stimulată încă din perioada preşcolară prin jocuri de creaţie, desene libere şi povestiri din imaginaţie, apreciindu-l pe copil, însă fără observaţii critice, pentru a nu le frâna spontanietatea.

2. **Creaţia productivă** se caracterizează prin restructurarea jocului libere al imaginaţiei şi îmbunătăţirea tehnicii de lucru, deşi produsele realizate se deosebesc prea puţin de cele obişnuite. Produsele (obiecte, fenomene, relaţii etc., de natură naturală sau spirituală) exprimă originalitatea individuală a autorului fără a atinge dimensiunea valorilor creative semnificative şi în plan social. La acest nivel importantă este învăţarea creativă din şcoală, universitate, folosind metode de descoperire şi invenţie, apoi lărgirea orizontului de cunoştinţe, îmbogăţirea experienţei şi însuşirea tehnicilor de creativitate.

3. **Creaţia inventivă** se realizează prin invenţia sau descoperirea unor corelaţii noi, originale, între obiecte şi fenomene, fără să fie vorba de

aspecte cu totul neobişnuite, spre exemplu, reinventarea bicicletei, redescoperirea legii negării negaţiilor.

4. **Creaţia inovatoare** presupune transformări fundamentale în concepţii, principii sau metode de lucru, în domeniul ştiinţei şi al artei – spre exemplu, reprezentarea cubistă a corpului omului. Produsele elaborate sunt noi şi originali în plan teoretic şi aplicativ, care asigură restructurarea obiectelor, fenomenelor, relaţiilor etc., studiate în cadrul unui anumit domeniu de activitate.

5. **Creaţia emirgentă**, specifică geniilor şi creatorilor de şcoli în ştiinţă, tehnologie, pedagogie, pictură, muzică, politică, etc., produsele creative ale cărora sunt superioare şi care restructurează / revoluţionează nu numai domeniul de activitate cu sfera de referinţă imediată ci şi evoluţia societăţii în ansamblul său.

Preajma (mediul)

Creativitatea este abordată şi din perspectiva cerinţelor şi solicitărilor… din mediul intern şi extern. Studiile … pe de o parte trebuinţa de actualizare a potenţialului creativ – "Suntem născuţi pentru a învinge prin creativitate" – (presiuni interne), cît şi presiunile şi problemele exterioare, ce vin din mediul de viaţă al individului şi cer rezolvare creatoare. Totodată, calităţile şi condiţiile nivelului în care omul îşi desfăşoară activitatea pot facilita sau inhiba manifestarea creativităţii.

Psihoterapia prin creativitate

În ultimii ani studiile asupra creativităţii (individuale şi de grup) au relevat valenţele curative ale metodelor de creativitate [Caluschi Mariana, Grupul mic şi creativitatea , Iaşi, Editura Cantes, 2001], activitatea într-un grup creativ /creator având ca efect specific reducerea barierelor interne ale creativităţii. Aceste valenţe terapeutice ale strategiilor şi metodelor de creativitate sunt puse în valoare de psihoterapiile de esenţă umanistă, experenţială, care le utilizează în şedinţele cu clienţii.

Studenţii, cadrele didactice, masteranzii, doctoranzii şi competitorii îşi însuşesc modelele şi metodologia creativităţii şi le practică în activitatea de cercetare psihopedagogică vor beneficia şi de efectul lor terapeutic, vor simţi la nivelul propriei personalităţi şi al instituţiei educaţionale efectele pozitive ale realizării de sine prin creativitate.

Funcţiile creativităţii

Funcţiile creativităţii determină structura tridimensională a creativităţii la nivel social, psihologic şi pedagogic. Pe de o parte, structura tridimensională a creativităţii reflectă cerinţele funcţionale ale creativităţii la

nivel de potenţial (de personalitate) – proces – produs – preajma – psihoterapie.

Funcţia socială a creativităţii determină modul de realizare a produsului creator. Această funcţie evidenţiază necesitatea realizării unei acţiuni orientată special în direcţia elaborării unor produse în egală măsură originale şi relevante (utile) la scara valorilor sociale.

Pe de altă parte, funcţia socială a creativităţii stimulează şi dirijează acele comportamente ale personalităţii semnificative din perspectiva perfecţionării raportului cognitiv, afectiv, motivaţional asumat faţă de realitatea economică, politică, culturală etc. În această concepţie, produsul creativ este cu atât mai elevant cu atât este mai extinsă şi mai profundă (re)structurarea posibilităţilor personalităţii de înţelegere a realităţii sociale (Landau, Erika, Psihologia creativităţii, Bucureşti, EDP; 1979, p.77).

Cea mai importantă funcţie socială a creativităţii urmăreşte, însă, nu numai calitatea imediată a produsului creator, ci mai ales, efectele optimizante ale acestuia care au o sferă de acţiune din ce în ce mai largă, la nivel temporal şi spaţial.

În ansamblul intervenţiilor sale, funcţia socială a creativităţii dezvoltă un criteriu metodologic de apreciere valorică a produselor create, criteriu angajat pînă la nivelul relaţiilor de macrosistem. În acest sens, există "un specific social al creativităţii", concretizat în faptul că "fiecare societate stimulează şi reflectă un tip aparte de creativitate" (Roco, Mihaela, Creativitatea individuală şi de grup – studii experimentale, Bucureşti, Editura Academiei, 1979, p.29).

Funcţia psihologică a creativităţii determină şi modul de realizare a procesului creator. Această funcţie angajează resursele creative existente la nivelul întregului sistem psihic uman, cu unele accente evidente:

- **inteligenta**, în calitate aptitudine generală, care asigură premisa sesizării – rezolvării – inventării de probleme şi de situaţii – problemă;
- **gândirea** în calitate de proces de cunoaştere logică, proiectată multifazic, pe baza unităţii informaţional-operaţional, realizată în sens convergent-divergent;
- **imaginaţia**, în calitate de proces de cunoaştere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informaţiilor dobândite anterior;
- **aptitudinile speciale**, în calitate de "vectori" ai acţiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate;
- **aptitudinile (afective, motivaţionale, caracteriale)**, în calitate de "vectori" ai acţiunii eficiente, autoreglării în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcţionalităţii lor creative toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca însuşi generale ale personalităţii

creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator. Funcţia psihologică a creativităţii stimulează permanent toate aceste elemente, perfectibile pe diferite grade de performanţă şi de competenţă, la niveluri care le transformă în structuri de acţiune efectiv creative.

Funcţia pedagogică a creativităţii determină modul de realizare / comportare a personalităţii creatoare. Această funcţie stimulează calitatea activităţii de formare –dezvoltare a personalităţii prin declanşarea şi realizarea unor procese şi produse creatoare relevante în plan social, la nivelul corelaţiei subiect /cadru didactic şi obiect /elev (student), perfectibilă continuu în cadrul oricărei acţiuni pedagogice /didactice eficiente.

Creativitate pedagogică

Definirea **conceptului de creativitate pedagogică** presupune valorificarea deplină a componentelor structural-funcţionale, analizate anterior, interpretabile şi realizabile în sens prioritar formativ.

Creativitatea pedagogică posedă o anumită structură. În general, **prin structură se înţelege** o totalitate (ansamblu) de părţi în relaţie, care formează un tot unitar, având o calitate nouă faţă de calităţile componentelor şi o funcţionalitate proprie. Prin structură creativă vom înţelegem o grupă de părţi funcţionale în relaţie, care îndeplineşte o activitate calitativ distinctă în producerea noului şi originalului.

Structura creativităţii pedagogice evidenţiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul: potenţialul creativ - proces – produs – preajmă – psihoterapie.

Persoanele care practică creativitatea la nivel profesionist trebuie să cunoască că există mai multe modele explicative ale creativităţii şi în particular a creativităţii pedagogice: modelul bifactorial (Neveanu), modelul epistimologic-psihologic (modelul euremelor – I. Moraru), modelul şcolii ruse de inventică (G.S. Altşuler), modelul componenţial (modelul Amabile), modelul metamorfării (modelul Todd Siller), tetraedrul creativităţii (V. Feier), piramida creativităţii (V. Etănescu) ş.a.

Personalitatea creatoare de tip pedagogie (potenţialul creativ) valorifică deplin resursele sistemului psihic uman, la niveluri şi forme de acţiune corelate special în direcţia proiectării – realizării (auto)instruirii /(auto)educaţiei permanente.

Personalitatea creatoare angajată într-un astfel de domeniu de activitate urmăreşte în mod special:

- contrarea acţiunii pedagogice /didactice asupra unor obiective prioritar formative, care presupun depăşirea performanţelor şi a competenţelor anterioare;

- asigurarea corespondenţelor pedagogice necesare în diferite situaţii şi contexte concrete între componentele procesului de învăţămînt: obiective –conţinuturi –metodologie –evaluare (după S.Cristea); obiective –conţinuturi –strategie –tehnologia cunoaşterii –evaluarea (după Bloom); obiectivele –conţinutul –condiţiile –formele de activităţi –metodele –analiza şi autoanaliza rezultatelor învăţămîntului (după Iu. K. Babanski); obiective şi sarcini –participanţi –conţinut –norme (principii, reguli) –forme de organizare a muncii –metode şi mijloace de înfăptuire a acţiunii –desfăşurarea proceselor instruire-educaţie –rezultate şcolare –evaluare;

- angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă, externe şi interne, necesare pentru (auto)perfecţionarea continuă a activităţii pedagogice /didactice.

Profilarea comportamentului creativ de tip pedagogic valorifică trăsăturile generale necesare şi în cazul altor domenii de performanţă şi competenţă care solicită diferite grade de restructurare a realităţii.

Domeniul educaţiei impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ eficienţa comunicării pedagogice. Acesta reflectă dinamica "lucrului bine făcut", optimizat în funcţie de cerinţele sociale (rezistenţă la schimbări minime; cheltuieli minime; optimalitate tehnică, optimalitate economică – T. Katarbinski), adaptabile la specificul discursului pedagogic.

Acţiunea eficientă în domeniul educaţiei solicită o mediere permanentă realizată între "subiect" şi "obiect", cu participarea creatoare a subiectului. În acest context orice act eficace este un act creator. Realizarea sa presupune valorificarea principiilor praxiologice generale la nivelul următoarelor norme operaţionale, concepute ca reguli ale comportamentului pedagogic creativ:

- regula pregătirii acţiunii pedagogice /didactice;
- regula economisirii /raţionalizării resurselor acţiunii pedagogice;
- regula instrumentalizării acţiunii pedagogice;
- regula perfecţionării acţiunii pedagogice;
- regula cooperării şi a integrării principalelor operaţiuni ale acţiunii pedagogice.

Aceste reguli trebuie valorificate la nivelul unor principii praxiologice ferme, nu numai la nivelul unor tehnologii pedagogice verbale, dependente de obţinerea unor rezultate imediate. Sunt stimulate astfel atitudinile creative constante, considerate indispensabile pentru structurarea creativă a capacităţilor personalităţii de tip pedagogic.

Aptitudinile creative reprezintă trăsăturile deosebite a unei persoane, presupune realizarea cu succes a activităţii creative. Succesul creativ rezultă

din noutatea, originalitatea, complexitatea sarcinilor îndeplinite, importanţă socială a acestora. Aptitudinile deosebite se evidenţiază prin rapiditatea îmbinării proceselor şi ideilor, prin gândirea operativă, prin fantezie şi printr-o imaginaţie deosebit de largă utilizată în procesul activităţii creative. Implicarea în activitatea pedagogică creativă presupune o pregătire deosebită:

1. Predispoziţia psihologică (orientarea spre nou, spre reorganizarea lumii existente, predispunerea persoanei în dobândirea informaţiei noi, capacitatea de a se mira, prezenţa pasiunii, aptitudinea de verificare a propriei poziţii, corectarea necontenită a acestea, depăşirea barierelor psihologice spre creaţie ş.a.).

2. Pregătirea gnosiologică (orizont larg de cunoştinţe, gîndire teoretică şi operativă, gândire imaginativă, înţelegea relativităţii informaţiei pe carte o posedă, capacitatea de analiză, capacitatea de sistematizare şi generalizare a informaţiei, tendinţa de „*cristalizare*" a propriei căi spre soluţionarea problemei, capacitatea de realizare a „*propriei căi*", „*până la urmă*", prezenţa experienţei de rezolvare a problemelor creative, dorinţa de rezolvare a problemei în fiecare caz aparte, interes faţă de rezultat, orientarea spre problemele dificile, existenţa unei pregătiri metodice şi metodologice).

3. Pregătirea socială spre creaţie (conştientizarea importanţei sociale a activităţii creative, a individului, a colectivului, a societăţii, formarea trebuinţelor spre creaţie, motivarea creaţiei, tendinţa de autoevidenţiere şi autorealizare, capacitatea de receptare corectă a criticii, respectarea altor opinii despre creaţie, predispunerea pozitivă, optimismul, capacitatea de a lucra în colectiv, aptitudinea de organizare a propriei activităţi în procesul de interdependenţă a subiectului cu lumea înconjurătoare.

Există diferite opinii asupra mecanismului formării aptitudinilor, însă majoritatea savanţilor susţin că prin activitate are loc dezvoltarea necontenită a capacităţilor.

Aptitudinile oamenilor inclusiv şi cele creative nu sunt omogene după structură sau după capacitatea de formare. În ştiinţă nu există o clasificare unică a aptitudinilor. Cea mai răspândită clasificare a aptitudinilor este efectuată conform criteriului "forma de activitate", acestea la rândul lor depind de următoarele condiţii : particularităţile anatomofiziologice a omului, condiţiile sociale de dezvoltare şi formare individului, de nivelul de dezvoltare a autoconştiinţei, de montarea spre dezvoltarea capacităţilor individuale, de caracterul mediului înconjurător, de actualizarea problemei creative în viaţa societăţii la o etapă concretă de dezvoltare.

Aptitudinile creative, nivelul de cultură şi cel moral al pedagogului depinde de existenţa interlegăturilor şi a interdependenţei lor. În primul rând

aptitudinile creative a pedagogului depind într-o mare măsură de gradul culturii generale, de care îl posedă.

În al doilea rând cu cît pedagogul este mai dezvoltat din punct de vedere etic şi estetic cu atât mai profund pătrunde în adâncul frumuseţii şi culturii. Multe fenomene culturale şi educaţionale obişnuite în psihopedagogie sunt găsite graţie legii frumuseţii.

În al treilea rând pedagogul cult are o stimă faţă de elevi, studenţi, omenire, dragoste şi de aceea în momentul cercetării şi creaţiei psihopedagogice el reflectă aceste sentimente.

În al patrulea rând pedagogul ca om educat ce înfăptuieşte doar lucruri bune pentru omenire poate să se realizeze în acest domeniu utilizând pe deplin aptitudinile sale creative. De aceea dezvoltarea multilaterală a pedagogului este una din orientările cele mai importante în dezvoltarea aptitudinilor lui creative şi una din mijloacele de intensificare a creaţiei cercetării pedagogice.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune proiectarea şi realizarea capacităţii de organizare a unor:

- repertorii de procedee euristice şi imaginative educate în sensul atitudinilor creative;
- tehnici de organizare a atitudinilor creative şi de deblocare a acestora în vederea atingerii unor stadii extrem de productive la nivelul de creativitate superioară;
- strategii manageriale de „expansiune a formelor de învăţare creativă, angajate la nivel de educaţie permanentă. (Popescu-Noveanu, Paul, Dicţionar de psihologie, Bucureşti, Editura Albatros, 1978, p. 157).

Procesul creator de tip pedagogic este angajat la nivelul proiectării didactice care presupune valorificarea etapelor de pregătire – incubaţie – iluminare - verificare a modului de rezolvare a lecţiei, orei de diriginţie, activităţii extraşcolare este, în sens prioritar formativ şi de dezvoltare a elevilor, studenţilor şi altor categorii de educabili.

Primele două etape – pregătirea şi incubaţia – impun un anumit (auto) control pedagogic, exercitat de cadrul didactic în diferite contexte educaţionale. El reorientează tensiunea psihologică a elevului, studentului într-o direcţie constructivă, favorabilă, rezolvării produsului creator vizat.

Etapa iluminării presupune înţelegerea deplină a situaţiei didactice / educative create, stimulând decizia originală şi eficientă, condensată efectiv într-un anumit moment de eliberare, la care nu se poate ajunge dacă lipsesc premiseleobţinute în faza de incubaţie.

Etapa verificării definitivează procesul creativ, exprimat printr-un produs specific – simbol scris, verbal, obiect, acţiune, relaţie socială etc. –

care respectă particularităţile domeniului de referinţă (..., disciplină de învăţământ etc.), acţionând la nivelul perfecţionării corelaţiei subiect – obiect, angajată în mediul social şi extraşcolar.

Procesul creator implică sesizarea şi rezolvarea unor probleme, acţiune complexă bazată pe următoarele operaţii:

- definirea şi înţelegerea tipului de probleme;
- aranjarea unor soluţii virtuale;
- (re)actualizarea / activizarea cunoştinţelor şi capacităţilor necesare pentru alegerea soluţiei optime;
- alegerea soluţiei optime pe criteriul originalităţii şi al eficienţei;
- aplicarea soluţiei optime în cadrul specific deţinut de problema existentă;
- verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare - sistemică – optimă – strategică).

Rezolvarea unor probleme din ce în ce mai complexe, în contexte pedagogice deschise, creează premisa sesizării unor situaţii – problemă care solicită soluţii originale.

Intersecţia problematizare – creativitate presupune rezolvarea unor situaţii – problemă la niveluri tipice procesului creator ştiinţific, bazat pe calităţile stilului elaborat şi pe ale celui inspirat. Procesul creator de tip pedagogic valorifică ambele stiluri evocate.

Toate etapele procesului creator contribuie la rezolvarea unor probleme şi a unor situaţii – problemă, care apar în activitatea de predare – învăţare – evaluare.

Procesul creativ presupune înţelegerea relaţiei existente între planul conştient şi cel inconştient şi subconştient, relaţie implicată la nivelul creativităţii în general.

Produsul creativ de tip pedagogic este situat la **nivelul inventivităţii**. Activitatea proiectată şi desfăşurată în cadrul procesului de învăţământ reflectă capacitatea educatorilor, profesorilor de „**a produce**” corelaţii **instrucţionale şi educaţionale noi** în raport cu realizările anterioare.

În această accepţie, valorificând o teză de bază, afirmată la nivelul praxiologiei – „orice lucru bine făcut este un lucru nou” (Katarbinski T.) – orice activitate didactică/educativă eficientă este o activitate nouă.

Produsul creator de tip pedagogic angajează cel puţin nivelul inventivităţii, situat între creativitatea semnificativă doar în sens individual şi cea relevantă (şi) în plan social. La acest nivel nu ajung decât puţini indivizi şi anume la cei mai flexibili şi mai receptivi la prelucrări simbolice pe spaţii largi.

Învăţământul determină creşterea numărului acestora tocmai datorită exerciţiului de creativitate angajat permanent la nivelul activităţilor pedagogice.

Produsul creator reflectă complexitatea corelaţiilor subiect-obiect, corelaţii angajate la nivelul acţiunii educaţionale/didactice, prin multiplicarea corespondenţelor pedagogice necesare între obiectivele pedagogice – conţinuturile pedagogice – strategiile de predare – învăţare – evaluare, direcţionate special pentru realizarea unei învăţământ prioritar formativ.

Domeniul educaţiei dezvoltă un spaţiu şi un tip pedagogic deschis creativităţii în plan individual (creativitatea cadrului didactic, creativitatea elevului/studentului), colectiv (creativitatea colectivului pedagogic, creativitatea clasei/grupului de elevi/studenţi; creativitatea microgrupurilor de elevi/studenţi) şi social (creativitatea organizaţiei educaţionale, creativitatea comunităţii educaţionale, naţionale, teritoriale, locale).

Preajma creativ de tip pedagogic este determinat de starea mediului şi cerinţele şi solicitările mediului intern şi extern a instituţiei de învăţământ, de tendinţele cadrelor didactice spre aşi realiza năzuinţele creative, de ccurriculum-ul ascuns în instituţie şi societate.

Psihoterapia prin creativitate este parte componentă a activităţii pedagogice deoarece pedagogia este orientată şi spre corecţia calităţilor necreative ale educatului.

Pedagogia creativă

În măsura în care procesul de creaţie a fost logizat şi se desfăşoară exclusiv la nivelul intelectului uman – apelând deci numai la inteligenţă – creativitatea poate fi "învăţată" după principiile pedagogiei preuniversitare, universitare şi postuniversitare. În măsura însă, în care, creativitatea apelează la întreaga personalitate, posibilitatea structurării unei pedagogii a creativităţii a fost mult timp pusă sub semnul întrebării: algoritmicul fiind opusul euristicului, nu se accepta ideea căutării algoritmilor pentru procesele euristice, considerându-se că o astfel de problemă este absurdă, fără soluţii reale, posibile sau cum afirmă B.F. Skinner "... prin definiţie, noi nu-l putem învăţa re elev comportamentul original, pentru că prin însuşi acest fapt el şi-ar pierde originalitatea" [Skinner B.F., Revoluţia ştiinţifică a învăţământului, EDP, Bucureşti, 1971, p.156].

Sigur că asemenea concluzii derivă din absolutizarea opoziţiei dintre algoritmic şi euristic, din ignorarea dialecticii raportului dintre cele două categorii psihologice, a dublei laturi a trecerii algoritmului în euristic; de regulă, omul a fost tentat să trateze drept procesele euristice procesele de

descoperire a căror logică n-a fost în stare s-o dezvăluie. Aceasta nu înseamnă că legile obiective ale descoperirii – ale euristicului – nu exusta real, oricât de complexă ar fi gândirea untelectual – emoţional – tehnologică şi oricât de misterioasă ar fi însă în prezent legile conlucrării dintre conştient şi inconştient, dintre laturile intelectuale şu cele emoţional – temperamentale, iar a acestora reunite cu laturile senzoriale, acţional-practice (tehnologice) ale gândirii umane; cunoscând bazele psihosociologice ale creativităţii şi obstacolele de bază din faţa creaţiei spontane şi stimulate, pe baza cărora se structurează personalitatea inventatorului, rezultă că toate trăsăturile de personalitate creativ-pedagogică pot fi influienţate favorabil şi dezvoltate prin educare, printr-o inginerie a creativităţii pedagogice.

Pedagogia creativă este pedagogia orientată spre dezvoltarea capacităţilor creative a educabilului şi educatorului. Dar, menţionăm, în principiu orice pedagogie este orientare spre creativitate, ca de exemplu, instruirea problematiuată, instruirea programată, instruirea intensivă ş. a. O doză determinată de creativitate posedă şi pedagogia bazată pe didactica tradiţională, care consideră învăţarea ca proces obiectiv de dezvoltare asigurat de cunoştinţele transmise, practic deja cunoscute, educabilului. Obiectivele pedagogiei creative, mijloacele şi procedeele atingerii lor sunt formulate de A.G.Aleinicov sub o formulă de invenţie. Formula în cauză posedă stricteţe în expunere şi o anumită parte de euristicitate, dat fiind faptului că lingvistica în cazul acesta “impune” să interpretăm noutatea în mod vizibil.

Pedagogia cu orientare creativă, conţine o influenţă pedagogică asupra subiectului, pentru însuşirea unei materii de studiu determinate care se deosebeşte prin aceea că scopul ridicării, eficientizării instruirii se realizează pe fonul acţiunii pedagogice centripete asupra interacţiunii critice ca cel instruit să treacă din obiect acţionat în subiect al creativităţii, iar materialul tradiţional de studiu (de bază) să se transforme din obiect însuşit în mijloc de performanţă a unui oarecare scop creator, iar materialul suplimentar să descrie şi să demonstreze acţiunile procedeelor şi metodelor euristice folosite. Alt fel, pentru atingerea efectului creativ este necesar de a crea în practica instruirii o atmosferă centrifugă care ar pătrunde în metadomeniu, metacunoaştere, adică în afara limitelor specializării înguste, deasupra interacţiunii critice (ce ar admite o critică binevoitoare şi constructivă), ce ar permite descoperirea şi dezvoltarea posibilităţilor creative a educabililor şi celor care educă, şi de a organiza procesul de instruire în aşa mod, în cît educabilul şi educatorul în timpul instruirii să devină creator, iar materialul de studiu –mijloc de atingere a scopurilor

creative; de introdus material adăugător ce ar include descrierea şi demonstrarea procedeelor euristice. Trebuie de ţinut cont de faptul că educabilul nu-şi poate dezvolta aptitudinile creative, dacă în conştiinţa sa creatoare nu s-a reflectat modelul situaţiei de problemă, cu alte cuvinte lipseşte dominanta "problema" (după Uhtomski). Conform cerinţelor şi principiului bazal al euristicii ieşirea sau depăşirea metadomeniului şi metacunoaşterii induce ideea că este posibil de realizat o pregătire a specialiştilor cu un profil larg care ar poseda metatehnologii create pe baza datelor obţinute de mai multe domenii de cunoaştere.

Inovarea psihopedagogică (în învăţământ)

Cercetarea şi creativitatea psihopedagogică sunt modalităţi fundamentale de căutare, dar şi de afirmare a schimbării în domeniul educaţiei, a înnoirii prin inovaţie sau reformare. Termenul de "**schimbare**" subordonează inovaţia şi reforma deoarece reforma (ca instituţie) vizează schimbarea de ansamblu a contextului de desfăşurare a învăţământului, concentrând un grup de inovaţii în cadrul unui model unitar şi echilibrat, menţinând sinergia internă a structurilor, iar inovaţia marchează noul ca ceva mai bun, la îndemâna tuturor cadrelor didactice şi la toate nivelele. Aşadar, **inovaţia se produce când are loc o schimbare**. Atunci când aceasta din urmă este rapidă şi intensă şi numărul inovaţiilor este mare.

Descoperind noul şi afirmându-l, cercetarea ştiinţifică aduce schimbări benefice pentru factorii implicaţi în formarea noilor generaţii, ajutând şcoala să fie mai mobilă în faţa înnoirii însăşi a vieţii, înnoire care a condus la pierderea monopolului educaţiei de către instituţia şcolară.

Cercetarea ştiinţifică şi creativitatea în domeniul educaţiei îşi propune conştient şi planificat să introducă inovaţii, adică schimbări cu rezistenţă în timp, cu utilizare pe scară largă fără a-şi pierde însuşirile iniţiale.

Pentru J. Hassenforder "**inovaţia este** o formă de sondaj cu ajutorul căreia o societate se îndreaptă spre viitor" [28a, pag. 91], iar pentru Richland [apud 30a, pag. 144] "**inovaţia este** ... selecţia, organizarea şi utilizarea creatoare a resurselor umane şi materiale după metode interzise care permit atingerea unui nivel mai ridicat în realizarea obiectivelor propuse".

La realizarea inovaţiilor concură, după părerea lui W.Westlez **trei procese**: 1) ca schimbări secundare, lente, dar cu sens ameliorativ pentru sistemul global (exemplu: introducerea unui nou manual); 2) ca elaborare permanentă de idei noi pe care sistemul le primeşte şi le transmite agenţilor săi (ca teorie "populară" despre inovaţie); 3) ca schimbare generală de o decizie a autorităţii cere dă şi instrucţiuni de aplicare în practica pentru aceasta [30a, pag. 17].

În sistemele şcolare pot fi introduse **schimbări** ce por fi grupate **în trei categorii**: 1) schimbări “materiale” (afectând baza materială a şcolii, îmbunătăţind-o); 2) schimbări de “concepţie” (cu efecte asupra programelor de învăţământ, a metodelor de transmitere-receptare a cunoştinţelor); 3) schimbări în relaţiile interpersonale (cu privire la relaţia profesor-elev, profesor-cadre administrative, profesor-profesor) [30a, pag.19-20].

În funcţie de nivelul pe care îl vizează, **inovaţia se poate regăsi la**:

- nivelul sistemului de învăţământ inovarea macroeducaţională sau reforma şcolară) şi constă într-un complex unitar de inovaţii, adoptat în condiţiile în care mutaţiile social-economice, politice şi culturale sunt atât de puternice încât vechiul sistem de educaţie şi învăţământ devine necorespunzător;
- nivelul componentelor sistemului instructiv-educativ; noi planuri de învăţământ sau programe şcolare, noi tehnici de instruire sai mijloace de învăţământ (inovarea microeducaţională).

Schimbarea şi inovarea în educaţie nu este întotdeauna uşoară, iar în spaţiul şcolii se pare că apare un număr foarte mare de rezistenţe la înnoire, pe care le-am reprezenta în forma următoare:

Inovaţie = necesitate – rezistenţă

Observăm şi faptul că acceptarea schimbării depinde nu numai de calitatea inovaţiei propuse, ci şi de precepţia acesteia de către aceia cărora li prezintă ea. În ceea ce priveşte corpul didactic, de care depinde succesul sau eşecul inovaţiei, el are o rezistenţă la ideile noi explicabilă prin: argumente psihologice (inovaţiile ameninţo securutatea); argumente practice (se cer dovezi pentru inovaţii, pe care nu întotdeauna le posedăm); argumente de ordin profesional (se gândesc că schimbările venite din exterior împietează asupra domeniului lor de competenţă şi îi irită faptul că văd amatori luând decizii fără să-i consulte şi fără să prevadă dificultăţile care vor rezulta din ele) [80a, pag. 106 – 107].

Creativitatea şi religia

Creaţia şi religia – manifestarea interrelaţiilor pozitive între nivelul şi volumul realizărilor creaţiei omului şi nivelul său de religiozitate. Capacităţile creative ale omului religios (credincios) de regulă sunt mai mari decât ale unui om nereligios (necredincios). Acest fenomen are următoarea explicaţie.

1. Cu cât este mai dezvoltată la om morala şi conştiinţa, cu atât mai mari sunt realizările sale creative, îndeosebi dacă acestea se referă la aranjarea unui mediu de viaţă şi activitate mai uman şi prosper. Omul credincios se caracterizează, de obicei, printr-o desăvârşire morală mai înaltă

şi o armonie sufletească mai bine aranjată, ceea ce favorizează o concentrare cât mai adâncă în procesul muncii.

2. Cu cât mai dezvoltat este simţul frumuseţii şi armoniei la om, cu atât sunt mai înalte posibilităţile lui creative. Omul cu un gust bine dezvoltat pentru frumos şi armonie ia hotărâri creative, deseori urmând inconştient legea frumuseţii, potrivit căreia un obiect mai frumos şi mai armonios este, în acelaşi timp, şi mai perfect din punct de vedere funcţional. Religia a elaborat metode specifice de educaţie şi dezvoltare a simţului şi gustului frumuseţii, ceea ce este asigurat prin interrelaţia din biserică a diferitor arte într-o corelaţie organică cu credinţa.

3. Din psihologia creaţiei se ştie că hotărârile mai creative omul le găseşte pe calea intuitivă, atunci când gândeşte la nivelul subconştientului. Accesul la subconştient şi la gândirea intuitivă este iniţiat prin emoţii şi simţuri pozitive puternice, care nu pot fi trezite pe calea volitivă. Omul credincios, în comunicarea sa cu Dumnezeu, deseori trăieşte nişte emoţii şi trăiri sufleteşti adânci şi pozitive, adică subconştientul său este deschis pentru gândirea intuitivă şi el uşor cade într-o asemenea stare. De aceea o personalitate credincioasă creativă este mai bine pregătită şi mai predispusă la cercetări şi conştientizări la nivel intuitiv.

4. Tot din domeniul psihologiei ne este cunoscut că oamenii care au partea stângă a creierului (realizează gândirea logică conştientă) la fel de dezvoltată ca şi cea dreaptă (gândirea intuitivă conştientă) *au capacităţi de creaţie mai dezvoltate*. Oamenii de ştiinţă, de obicei, au partea stângă a creierului mai dezvoltată decât partea dreaptă. Viaţa religioasă asigură dezvoltarea părţii drepte a creierului şi îndepărtează asimetria şi dezvoltarea unilaterală a creierului.

5. După cum observă un şir de autorităţi, de rând cu creaţia logică, analitică, geometrică, artistică, intuitivă, pedagogică şi alte tipuri de creaţii, există gândiri specifice religioase, care asigură o conştientizare deosebită şi o schimbare şi îmbunătăţire creativă a lumii, de pe poziţia dragostei pentru om şi omenire.

Omul de creaţie credincios are şi simte permanent o susţinere sufletească şi morală din partea lui Dumnezeu, faţă de care se naşte o dragoste şi prietenie reciprocă, atunci când are loc unirea omului cu Dumnezeu, când omul creează împreună cu omul, care după convingerea sa este omniprezent şi atotputernic şi poate în realitate să te ajute.

Existenţa legăturilor reciproce dintre religie şi creaţie confirmă faptul că aproximativ ¾ din oamenii de ştiinţă emeriţi din trecut şi din prezent din ţările dezvoltate sunt oameni credincioşi.

CE ÎNŢELEGEM PRIN TEORIE ŞI TEORIA EDUCAŢIEI? CONCEPTUL "METODOLOGIE"

Înainte de a supune analizei aceşti termini, trebuie spus că oriunde, astăzi în lume, educaţia ca gen specific de acţiune, pe care o exercităm în vederea dezvoltării posibilităţilor umane dintr-o perspectivă socială, constituie o problemă de cercetare şi de practică ce nu poate fi rezolvată deplin, rămânând permanent deschisă soluţionării în dependenţă de continua dezvoltare istorico-socială. Întotdeauna gândirea teoretică psihopedagogică este nelimitată ca posibilitate, dar este limitată de însăşi structura internă a ştiinţei şi conduitei ei în societate.

Termenul **"teorie"** provine din grecescul "*theoria*" care înseamnă gândire speculativă. Acest termen **a cunoscut următoarele sensuri**: *de observare a unor fenomene particulare*; *de încercare, de explicare şi generalizare*.

O teorie este compusă din anumiţi termini ai limbajului în care se exprimă, din concepţie şi paradigme, din ipoteze şi consecinţele acestora, din soluţii şi metode de cunoaştere. În acest sens, nu poate fi minimalizat avertismentul lui Goethe: "orice problemă rezolvată, reapare mereu ca problemă de rezolvat", astfel că "ceea ce ştim, să ştim mai bine".

Prin aceste componente ale teoriei, putem găsi şi formula răspunsului la întrebarea: ce înţelegem prin teoria educaţiei? Este un proces de cunoaştere obiectivă a educaţiei, în relaţie cu realitatea pedagogică a unei comunităţi umane. Acest proces se produce sub diferite forme: una tactică (în stare practică) şi alta explicită (în stare discursivă, pe bază de informaţie semantică cu valoare de adevăr). În acelaşi timp, procesul de cunoaştere a educaţiei vizează anumite tipuri de cercetare: cea factuală (intuitivă) care este o cunoaştere imediată, cuprinsă în situaţii educative concrete, cea teoretică care este o cunoaştere realizabilă prin repetarea observaţiei şi a experimentului a ipotezei ştiinţifice respective şi cea metateoretică care este

o analiză critică a produselor cercetării – conceptelor, noţiunilor, paradigmelor, legilor, metodelor de cercetare.

Aşadar, teoria educaţiei presupune împletirea problemelor practice şi celor teoretice ale educaţiei, pe care nu le putem cunoaşte fără a depune eforturi şi fără a manifesta un interes episistemic:

a) practica educaţiei este stimulul cunoaşterii teoretice, este contactul cu realul pedagogic, iar cei care pierd acest contact plătesc prin scolastică;
b) aplicarea practică a cunoştinţelor este mijlocul prin care putem elimina confuziile din teorie.

Dinamismul epocii contemporane, explozia informaţională şi interacţională necesită intensificarea aplicării metodologiei ştiinţifice şi a creativităţii în toate sferele vieţii. De aceea în formarea cadrelor didactice şi cercetătorilor se acordă o atenţie deosebită cunoaşterii şi aplicării metodologiei ştiinţifice în activitatea lor.

Pregătirea metodologică a specialistului pedagog, formarea lui ca personalitate de creaţie are ca orientare tranziţia de la "a învăţa pentru a şti" la "a învăţa pentru a face". Aceasta nu se poate realiza fără iniţierea viitorului pedagog într-o activitate intensă de investigaţie ştiinţifică în baza metodologiei cercetării şi creativităţii ştiinţifice.

Dacă am căuta să determinăm acel fir roşu care străbate dezvoltarea ştiinţelor psohopedagogice am constata, fără îndoială, că anume tendinţa lor de dezvoltare în baza unei metodologii socioumane constituie acest fir de orientare. Problema metodologiei ştiinţelor psihopedagogice şi-a găsit oglindire în lucrările savanţilor în domeniul psohopedagogiei din Republica Moldova - N. Bucun, V. Guţu, V. Mândâcanu, L. Papuc, D. Patraşcu, V. Pâslaru, M. Terinte etc.; din România – I. Cerghit, S.Cristea, A. Gugiuman, I. Jinga, D. Zaiţ etc.; din Rusia - P.R. Atutov, M.A. Danilov, M.H. Scatkin, V. I. Zagviazins; din Cehoslovacia - Ia. Scalcova, şi alţii. În lucrările autorilor sus-numiţi, cât şi a altor autori, sunt elucidate unele probleme teoretice ale psihopedagogiei din punct de vedere al metodologiei contemporane, dar, cu regret, nu există lucrări speciale în literatura psihopedagogică care ar fi consacrate problemelor metodologiei psihopedagogiei ca obiect special în sistemul cursurilor universitare şi postuniversitare.

Scopul acestui capitol constă în definirea conceptului "metodologie" şi principiilor metodologice de studiere a fenomenelor psihopedagogice.

Metodologia ca parte componentă a ştiinţei generale are o influenţă benefică asupra fenomenelor şi metodelor de studiere a tuturor ştiinţelor particulare, inclusiv asupra celor psihopedagogice. E foarte important ca

fiecare student, masterand, formabil, competitor în genere să înţeleagă esenţa metodologiei şi a principiilor ei de conduită, de orientare.

Conceptul "metodologie" reprezintă un concept cheie în ştiinţele educaţiei; există de-a lungul timpului o mulţime de încercări de definire a acestui concept, care reflectă evoluţia şi dezvoltarea continuă a semnificaţiei acestui concept. Complexitatea conceptului nominalizat aduce la divergenţe în definirea lui, nu se înţelege la fel, în acelaşi mod.

Cunoscutul filozof F. Bacon scria că metodologia este un felinar care luminează calea drumeţului.

P. Laolas sublinia că metodologia joacă un rol însemnat şi tot atât de valoros ca şi rezultatele cercetărilor şi creaţiei ştiinţifice.

Noţiunea "metodologie" are două sensuri (accepţii, interpretări). În didactică metodologia se apreciază cel mai mult ca metodă sau este definită ca mai multe metode de predare-învăţare-evaluare a anumitor obiecte, inclusiv a psihopedagogiei, şi ca forme de educaţie a generaţiilor în creştere.

Noţiunea de metodologie provine de la cuvintele greceşti "metodos" şi "logos". Prin "metodos" se subînţelege *calea, linia, direcţia sau itinerarul,* procedeul şi modul de obţinere a cunoştinţelor şi valorificarea lor în ştiinţa contemporană. Prin "*logos*" se exprimă noţiunea de ştiinţă în genere. În cazul nostru metodologia poate fi definită ca o totalitate de principii, metode, procedee, forme de studiere a psohopedagogiei.

În dicţionarele explicative metodologia este definită ca "totalitatea principiilor, normelor, metodelor de cunoaştere şi de activitate practică; este învăţătura, doctrina despre căile obţinerii cunoştinţelor adecvate şi efectul practic opţional"[93, p.244].

După alte izvoare metodologia este:

- **Ansamblul metodelor** folosite într-o ştiinţă bazată pe legile şi principiile ştiinţei respective. Parte a filozofiei care studiază metodele folosite în ştiinţă [9, p.348].
- **Poziţia filozofică de bază a cunoaşterii ştiinţifice**, comună pentru toate ramurile ştiinţifice (definiţie largă); **teoria cunoaşterii ştiinţifice** a ramurilor ştiinţifice concrete; **parte componentă a gnosiologiei** (definiţie restrânsă) [100, p. 7].
- **Sistemul de cunoştinţe teoretice**, care îndeplinesc rolul de principii călăuzitoare, instrumente de cercetare ştiinţifică şi mijloace concrete de efectuare a cerinţelor analizei ştiinţifice [90, p.7].

Din definiţiile aduse se observă că metodologia se împarte în metodologia generală şi metodologia particulară. **Metodologia generală** se bazează pe legile obiective ale vieţii reale a societăţii contemporane. Fiecare ramură a metodologiei are specificul ei. Rolul de metodologie generală în

ştiinţa psihopedagogică contemporană, ca şi în alte ştiinţe, îl joacă dialectica generală a societăţii, filozofia ştiinţelor contemporane în general care ne orientează cum să cercetăm şi cum să studiem procesele psihopedagogice complicate

Metodologia psihopedagogiei de asemenea se formulează în sens larg şi sens restrâns. În sens restrâns metodologia psihopedagogiei este ştiinţa despre metodele cercetării psihopedagogice. Această definiţie reduce obiectul şi sarcinile metodologiei la analiza posibilităţilor metodelor de cercetare. Noi considerăm că este mai productivă abordarea largă a obiectului "metodologie psihopedagogică".

Metodologia psihopedagogiei este un sistem de cunoştinţe despre ideile de bază, fundamentele şi structura teoriilor psihologice şi pedagogice, despre principiile de abordare şi modalităţile de dobândire a cunoştinţelor, care reflectă continuu schimbările realităţii psihologice şi pedagogice în condiţiile societăţii ce se dezvoltă permanent [88].

Metodologia psihopedagogiei este teoria despre cunoştinţele psihopedagogice şi despre procesul de dobândire a lor. Ea include : 1) teoria despre structura şi funcţiile cunoştinţelor psohopedagogice, în acelaşi rând problematica psihopedagogică; 2) ideile de bază, fundamentale, filozofice, general-ştiinţifice, psihologice şi pedagogice (teorii, concepţii, ipoteze), ce au sens metodologic; 3) teoria despre metodele de cunoaştere psihopedagogică (metodologia în definiţie restrânsă).

Astfel, **metodologia psihopedagogică** este teoria despre ideile de bază (idei-cheie), structura, funcţiile şi metodele cercetării ştiinţifice psihopedagogice.

Cele menţionate determină caracterul multinivelar, ierarhic a cunoaşterii metodologice pe verticală, adică de la ideile filozofice şi generale ştiinţifice la cele particulare metodologice (subordonarea), cât şi pe orizontală - de la faptele metodologice spre analiză şi sinteza lor, spre principii metodologice (coordonarea).

Noi delimităm următoarele **cinci nivele ale metodologiei psihopedagogice**:

- nivelul superior: filozofia (teoria cunoaşterii), dialectica naturii, istorismul, teorie ştiinţifică a dezvoltării societăţii;
- nivelul disciplinelor ştiinţifice generale: teoria sistemelor, cibernetica, informatica;
- nivelul - compartiment al psihopedagogiei generale;
- nivelul particular al disciplinelor psihopedagogice
- nivelul cercetării psihopedagogice concrete.

Obiectivele metodologiei psihopedagogice sunt:

- determinarea obiectului psihopedagogiei şi locului ei în ansamblul ştiinţelor;
- determinarea celor mai importante problematici psihopedagogice;
- evidenţierea principiilor şi modalităţilor de dobândire a cunoştinţelor despre realitatea psihopedagogică, metodelor de transformare şi interpretare a lor;
- studierea structurii, modalităţilor de construire şi dezvoltare a teoriei psihopedagogice;
- determinarea condiţiilor de interacţiune eficientă a ştiinţei şi practicii, principiilor fundamentale şi modalităţilor de implementare a realizărilor ştiinţei şi practicii psihopedagogice;
- critica şi dezvoltarea concepţiilor psihopedagogice.

Literatura problemei defineşte metodologia şi prin rolurile îndeplinite. Astfel, ea este un sistem de căi (metode) pentru: precizarea , verificarea teoretică şi practică a unei ipoteze, acumularea şi prelucrarea datelor obţinute, construirea şi validarea modelului teoretic şi aplicativ de optimizare a educaţiei şi instruirii, rezolvarea trecerii de la teorie la practică şi invers, ridicarea practicii empirice a practicianului la o ţinută ştiinţifică, cunoaşterea continuă a evoluţiei problematicii educaţiei şi a optimizării ei, facilitarea comunicării şi generalizării rezultatelor pozitive, inovatoare obţinuta.

PRINCIPIILE METODOLOGICE

Un rol deosebit în metodologia psihopedagogică, ca şi în metodologia generală, revine principiilor şi cerinţelor, în care legile şi legităţile descoperite, abordările generale de cercetare capătă formă de categorii ale activităţii de cercetare (procedee, modalităţi, metode, proceduri etc.). **Diferenţa între principiu şi cerinţă** noi o vedem în faptul că principiul trebuie să fie larg fundamentat şi descris ştiinţific, să exprime modul de atingere a scopurilor sociale principale în baza legităţilor obiective, să aibă un caracter de generalizare, să fie aplicabil în cercetarea tuturor situaţiilor şi variantelor educaţionale. **Cerinţa** se poate referi le cercetarea unei părţi a situaţiei educaţionale; fondarea ei poate fi redusă la demonstrarea consecinţei logice a cerinţei ce reiese din careva principiu (unele principii). Cerinţele concrete, ca şi regulile, reiese din principii, iar aplicarea lor depinde în mare măsură de particularităţile situaţiei psihopedagogice.

Principiile metodologice generale a cercetării psihopedagogice sunt evaluate în baza ştiinţei contemporane, ele sunt formate conform cerinţelor ştiinţei, se tangenţiază cu principiile metodologice generale şi cu principiile metodologice ale ştiinţelor umanistice.

Principiile ce decurg din filozofie sunt: evidenţa continuităţii schimbărilor, dezvoltărea fenomenelor cercetate; depistarea factorilor de bază ale procesului; unitatea logicului şi istorismului; unitatea conceptuală; abordarea sistemică etc.

Pentru toate **ştiinţele umaniste** sunt necesare următoarele **principii metodologice generale**: principiul ştiinţific, principiul logicii dialectice şi contrariilor, principiul raţionalismului, principiul istorismului, principiul departinizării, principiul obiectivităţii, principiul umanismului.

Principiile metodologice generale ale cercetării psihopedagogice: corelarea esenţialului cu ceea ce trebuie format, educat, instruit; unitatea activităţii de cercetare şi a activităţii educaţionale; existenţei şi necesităţii.

În cele ce urmează propunem matricea care integrează abordările, aspectele, principiile şi cerinţele cercetării psihopedagogice (Tabelul 1).

Tabelul 1.

Abordare	Aspectul		
	Ontologic	Axiologic	Praxiologic
Empirică Explicativă	Abstract Concret	Apreciere directă Apreciere indirectă	Frecvenţa experimentului Conceptualizare
Sintetică Analitică	Asemănare Polarizare	Montare Importanţa	Limitare Tehnologizare
Inductiv Deductiv	Independent Relativ	Varianţiei Invarianţiei	Universal Extremal Interreal
Cantitativ Cantitativ	Măsurabil Normalităţii	Ierarhic Individual	Progresiv Punerea scopului Intensificării Atingerii scopului
Istoric Logic	Întâmplător Necesităţii	Motivării Determinării	Favorabil Adecvat
Genetic Funcţional	Modificare Existenţă	Dependenţei Libertăţii	Activism Constructivism
Morfologic Structural	Tipologic Sistemic	Egalitate Omogenitate	Optimal Efectiv
Reproductiv Perspectiv	Adevăr Probabil	Dezvoltării multilaterale Posibilităţii	Minimal Maximal
	Principii		Cerinţe

Descrierea detaliată a componentelor matricii nominalizate se redă în teza de doctor habilitat în pedagogie a profesorului universitar D. Patraşcu «Педагогические основы управления процессом трудовой подготовки школьников в Республике Молдова» (M: РАО ИПСМ, 1994). Pentru a

ridica nivelului teoretic al cercetărilor trebuie de învins unele deficienţe cu caracter metodologic. Vom indica pe cele mai frecvente.

1. Formularea insuficientă a poziţiilor metodologice iniţiale, modurilor de cercetare.
2. Interpretarea defensivă a principiilor metodologice, ca reguli de acţiune psihopedagogică.
3. Tranziţia de la bazele filozofice sau metodologice la teoria psihopedagogică, ignorând metodologia psihopedagogică.
4. Ruptura dintre poziţiile metodologice elaborate minuţios şi aplicarea lor neconsecutivă în cercetarea psihopedagogică.

STABILIREA METODOLOGIEI ŞI MODELELOR DE CERCETARE

Realizarea cercetări psihopedagogice necesită stabilirea metodologiei. Studiile efectuate de autori permit să se menţioneze că stabilirea metodologiei implică proiectarea cadrului organizatoric necesar urmăririi obiectivelor derivate, pentru verificarea ipotezei, detalierea conceperii experimentului sub aspectele:

- acumularea datelor iniţiale prin metode constatative;
- stabilirea duratei de desfăşurare, a eşantionului de elevi/studenţi /adulţi, a timpului de cercetare, a variabililor şi factorilor omplicaţi, a măsurilor de intervenţie şi a contextului în care vor fi aplicate, a tehnicilor de identificare şi consemnare a datelor semnificative, a succesului paşilor cercetării aplicative, a posibilităţilor de verificare directă sau indirectă ş.a.

Fiecare cercetare psihopedagogică la orice etapă de dezvoltare a psihopedagogiei este asigurată de trei tipuri de modele investigaţionale: conceptual, procesual şi empiric.

Modelul conceptual (MC) constituie sistemul de noţiuni, categorii legi ş.a. elemente, care dezvăluie esenţa fenomenului concret şi permite să-l descrie, explice sau să fie dirijat.

Modelul procedural (MP) include reguli, algoritmi, metodici şi metode ştiinţifice concrete pentru selectarea şi prelucrarea informaţiei.

Modelul empiric (ME) reprezintă sistemul indicilor calitativi şi cantitative a fenomenului investigat în limite concrete de timp şi spaţiu.

Coraportul modelelor de investigaţie în raport cu coordonatele "teorie-practică" şi "timp" este arătat în Fig. .

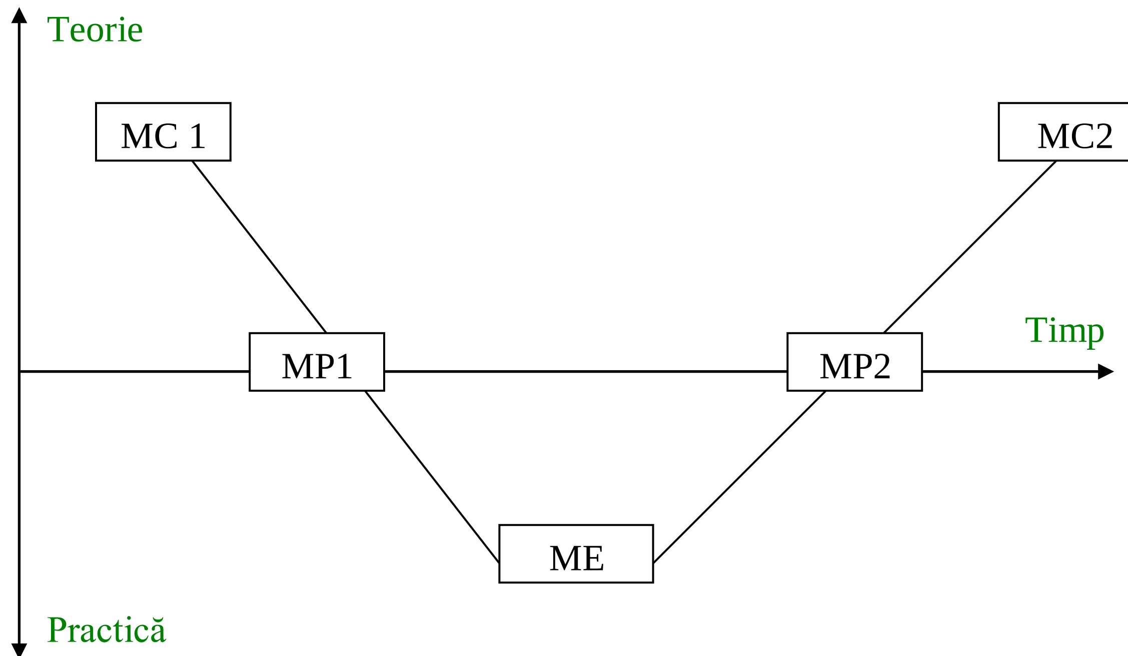


Fig. . Conexiunea modelelor de cercetare psihopedagogică.

Natural este faptul, că la baza dezvoltării psihopedagogiei stă modelul conceptual, în baza căruia se formează modelul procedural şi cel empiric. De aceea reţinerea cu elaborarea modelelor conceptuale se răsfrânge asupra calităţii cercetărilor psihopedagogice.

În cercetarea psihopedagogică concretă modelul conceptual (MC1) înglobează ideile teoretice şi concepţiile prin intermediul cărora se formulează ipoteza problemei ştiinţifice. pe parcursul cercetării psihopedagogicese înregistrează diverse fapte, indici calitativi şi cantitativi a fenomenului psihopedagogic, acestea constituind modelul empiric sau sens mai larg – baza informativă a cercetării.

Pentru eficientizarea utilizării bazei informative este nevoie de automatizarea procesului de creare şi utilizare a bazei, adică de creat sistemul de culegere, păstrare, căutare şi emitere a informaţiei cercetătorului.

Modelele procedurale pot fi de două feluri:

1. MP1 – cuprinde metodicile, regulile de culegere a informaţiei primare.
2. MP2 – include procedurile, algoritmii de prelucrare a informaţiei empirice.

Trebuie de menţionat că această divizare este convenţională şi este destinată pentru a conştientiza mai bine metodologia şi metodele de cercetare. Deoarece modelul empiric poate fi (şi de obicei este constituit) nu din informaţii primare, dar din cele secundare, de obicei comprimate, atunci MP1 include metodele de prelucrare (comprimare) a informaţiei. La etapa MP2, în deosebi în cazul cercetărilor pilotaj, întotdeauna ar fi nevoie de informaţie adăugătoare, adică se cere de a o culege.

Modelele procesuale, după esenţa lor, reprezintă organizarea dialogului dintre cercetător şi lumea reală. Dacă MP1 este o organizare a dialogului dintre psihopedagog şi persoanele investigate, atunci MP2 . dialogul dintre modelul empiric al obiectului cercetării şi psihopedagog. Cercetătorul pune întrebări şi caută metodele care îi vor oferi posibilitatea să obţină răspunsul. În cunoaşterea ştiinţifică întrebările apar ca rezultat al cunoaşterii anterioare şi în baza punerii corecte a întrebărilor despre ceea ce se cere de cercetat în domeniul necunoscut.

Modelele procesuale de tipul doi (MP2) înglobează metodele statisticii matematice (vezi capitolul: Statistica educaţiei) şi trebuie să răspundă la următoarele întrebări ale cercetării: 1) Care sunt indicatorii numerici ale eşantionului?; 2) Există oare o conexiune între indicatorii (sau obiectele) eşantionului cercetat?; 3) Care este forma acestei conexiuni?; 4) sunt veridice oare concluziile despre rezultatele cercetării?

Răspunsurile la aceste întrebări permit (în baza datelor primare) să obţinem legile empirice prezentate printr-o formulă matematică. Însă, aici trebuie să facem o explicaţie. Legile obţinute reflectă legităţile modelului empiric. Calitatea acestor legi nu este mare. Ea este satisfăcătoare numai pentru rezolvarea fenomenelor repetabile, în situaţii în care starea obiectului este echivalentă stării lui în momentul cercetării. Dar în cadril acestor legi empirice apar cunoştinţe de tip nou – MP2, şi legile empirice se transformă în legi abstracte – analitice. Ca exemplu putem aduce legea psihofiziologică a lui Veber – Fehner (despre sensibilitatea pielii omului – intensitatea senzaţiei este proporţională cu logaritmul iritantului).

OBIECTIVAREA CERCETĂRII ŞI CREATIVITĂŢII PSIHOPEDAGOGICE: TEZĂ DE AN, LUCRARE DE LICENŢĂ, PROIECT ŞTIINŢIFICO-DIDACTIC, TEZĂ DE DISERTAŢIE

Rezultatele cercetării şi creativităţii psihopedagogice se obiectivează în teze de an, lucrări de licenţă, proiecte ştiinţifico-didactice, teze de disertaţie etc., care exprimă anumite funcţii şi caracteristice a activităţilor nominalizate. În continuare vom trece în revistă specificul lucrărilor enunţate în titlul capitolului. Pentru aceasta vom recurge la opinia autorilor nominalizaţi în introducerea lucrării date, fără a face precizări, deoarece opinia noastră coincide cu opiniile autorilor.

T. Repida consideră că:

- **Teza de an** la pedagogie şi psihologie constituie o lucrare scrisă, cu un anumit subiect, prezentată de student la finele unui an de studiu (II,III, IV).
- **Teza de licenţă** este o lucrare ştiinţifică despre un anumit subiect, prezentat de student la absolvirea instituţiei de învăţământ superior; cel mai important mijloc de verificare a pregătirii absolvenţilor universităţii.
- **Teza de an şi de licenţă** sunt lucrări cu caracter de cercetare efectuate de student, fiind coordonate de un profesor [27].

În viziunea lui P. Fruntaş şi P. Varzari **teza de an şi de licenţă sunt** reprezentate ca lucrări ştiinţifice de sinteză efectuate în baza cunoştinţelor şi capacităţilor acumulate de student în perioada studiilor universitare, cunoştinţelor teoretice şi practice obţinute la disciplinele de specialitate şi în rezultatul activităţii de cercetare ştiinţifică, efectuată în cadrul cercurilor ştiinţifice [25].

În literatura de specialitate în afară de aceşti termini se mai utilizează şi alţi termini, care sunt sinonime termenului "teză". Astfel D. Zaiţ utilizează termenul "lucrare". În opinia autorului, prin **lucrarea de licenţă**, studentul, ajuns la finalizarea formării sale iniţiale superioare, comunică rezultatele cercetări propuse şi asumate, încercând să utilizeze informaţiile de specialitate acumulate în rezolvarea unei probleme concrete. Lucrarea de licenţă ca şi cea de disertaţie, elaborată într-o formă scrisă, susţinută oral, redă, într-o formă reflectând stilul specific al candidatului, întregul demers întreprins de acesta între alegerea temei de cercetare şi găsirea soluţiilor la problema propusă [84].

Universitatea de Stat din Moldova prin Decizia Senatului din 29 decembrie 1998 acceptă definiţia tezei de magistru în formula următoare: "Teza de magistru reprezintă o lucrare ştiinţifică, realizată la profilul

respectiv şi executată sub îndrumarea conducătorului ştiinţific. Ea constituie bilanţul de cercetare ştiinţifică a magistrandului consacrat studiului unor probleme teoretice sau aplicative şi conţine rezultate ştiinţifice noi, implementarea cărora contribuie la rezolvarea unor probleme concrete” [79].

Amintim că, **termenul “disertaţie”** provine de la latinescul “dissertatio”, care înseamnă raţionament, cugetare, cercetare, explorare, investigaţie. În DEX-ul limbii române (1996) găsim explicaţia termenului “disertaţie” – expunere în care se tratează o problemă în mod ştiinţific şi amănunţit; lucrare ştiinţifică susţinută în public de autor, pentru dobândirea unui grad ştiinţific. Conform datelor istorice lucrările ştiinţifice - “disertaţie” au fost iniţiate odată cu fondarea Universităţii din Bologna (1158, Italia), pentru a conferi un titlu ştiinţific. Susţinerea publică a lucrărilor ştiinţifice a căpătat apoi răspândire în universităţile de la: Oxford (1168, Anglia), Cambridge (1209, Anglia), Paris (1215, Franţa). Universităţile Europei Apusene în secolele XV-XVI practicau susţinerea disertaţiilor pentru a conferirea titlurile ştiinţifice de magistru sau doctor în ştiinţe, ceea ce a rămas a fi caracteristic şi în timpul de astăzi.

În Buletinul informativ Nr. 3 din 1996 al Comisiei Superioare de Atestare (CSA) a Republicii Moldova, compartimentul III “Cerinţele faţă de tezele de doctorat”, articolul 24 se utilizează termenul “teza de doctor” în următoarea tratare: **Teza de doctor** constituie o lucrare ce conţine o rezolvare nouă a unei probleme de o importanţă ştiinţifică deosebită sau soluţionarea originală a anumitor chestiuni ce ţin de domeniul ştiinţei, economiei, învăţământului şi culturii, printr-o argumentare adecvată şi o analiză profundă şi multilaterală a rezultatelor obţinute până la ora susţinerii [10].

În Buletinul informativ Nr. 5 din 1998 al aceleiaşi Comisii, compartimentul III “Cerinţele faţă de tezele de doctorat”, articolul 3.1 şi 3.2 precizează termenii “tezele de doctor habilitat” şi “tezele de doctor”. Astfel, “tezele de doctor habilitat trebuie să conţină rezultate noi, net superioare celor antecedente, deschizătoare de direcţii ştiinţifice, să implice rezolvări originale, principial noi pentru ştiinţă şi practică … Tezele de doctor în ştiinţe reprezintă prin sine lucrări ştiinţifice competitive, realizate la o specialitate concretă, executate de sine stătător sau sub conducerea unui îndrumător ştiinţific; ele conţin rezultate ştiinţifice noi, implementarea cărora asigură soluţionarea unor probleme concrete, în stare să influenţeze dezvoltarea anumitor direcţii ştiinţifice” [11].

În **Regulamentul cu privire la activitatea consiliilor ştiinţifice specializate şi la modul de conferire a titlurilor ştiinţifice şi ştiinţifico-didactice (redacţie nouă),** emis de CSA în 2002, articolul 3.1., teza de

doctor se aduce într-o nouă redacţie. Anume: “**Teza de doctor** este o lucrare ştiinţifică valoroasă cu conţinut original şi rezultatele teoretice sau experimentale bine justificate, care mărturisesc elocvent despre aportul personal în ştiinţă al competitorului” [70].

În ultimii ani în Republica Moldova cadrelor didactice se acordă grade didactice. Pentru obţinerea gradelor didactice unu şi superior, cadrele didactice din învăţământul preuniversitar şi universitar de prima treaptă (învăţământul colegial) elaborează proiecte didactice (lucrări metodice şi proiecte ştiinţifico-didactice. Proiectul didactic (ştiinţifico-didactic) se defineşte ca “o sinteză a cercetării aplicate, realizate de cadrul didactic în contexte educaţionale şi manageriale reale. Proiectul generează cunoştinţe cu aplicare practică evidentă, valorifică punctul de vedere al autorului, se desfăşoară conform “timpului real”, fiind axat (totalmente) pe practica educaţională din instituţia în care activează şi experienţa acumulată de alte persoane [12].

În România pentru acordarea gradelor didactice, după cum menţionează D. Muster şi M. Moldoveanu se utilizează termenul “**lucrare metodico-ştiinţifică**”. Prin lucrarea metodico-ştiinţifică se atestă capacitatea de aprofundare a unui domeniu al specialităţii, şi se dovedesc preocupările de inovare ale cadrului didactic în afara disciplinei pe care o predă, cât şi se valorifică experienţa didactică a acestuia, constituind pentru colegii în faţa cărora se susţine, un model de abordare teoretică şi metodică a unei probleme de specialitate [51].

Argumentele aduse referitor la teza de an, lucrarea (teza) de licenţă şi cea metodico-ştiinţifică, la disertaţie, teza de doctor, proiectul didactic, cât şi rezultatele studiului literaturii de specialitate ne permit să propunem matricea asemănărilor şi deosebirilor lucrărilor nominalizate (Tabelul 2).

Tabelul 2

Asemănările şi deosebirile tezelor de an, licenţă, doctorat şi proiectului pentru conferirea gradelor didactice

Indicatori	Teza de an	Teza (lucrarea) de licenţă	Proiectul didactic pentru gradul didactic unu şi superior	Teza de master, de doctor, de doctor habilitat
Volumul în formatul A4	25-35 pagini dactilografiate sau scrise îngrijit de mână	50-70 pagini dactilografiate sau culese la calculator	30-50 pagini – gradul I; 60-90 pagini – gradul superior, dactilografiate sau culese la computer	4,5 coli de autor a magistrului; 5 coli de autor a doctorului în ştiinţe; 10 coli de autor a doctorului habilitat;
Logica cercetării	1.Formularea scopului cercetării; 2. Determinarea obiectului investigaţiilor; 3. Studierea realizărilor referitor la obiectul investigaţiei; 4. Punerea problemei; 5. Determinarea obiectului şi subiectului cercetării; 6. Înaintarea ipotezei; 7. Elaborarea programului (planului) de cercetare; 8. Realizarea programului de cercetare; 9. Evaluarea ipotezei; 10. Determinarea importanţei soluţiei găsite referitor la problema cercetată pentru a înţelege obiectul cercetat			
Tema	Se alege după tematica propusă de catedră şi propunerile individuale	Se alege după tematica propusă de catedră şi propunerile individuale	Se identifică individual din problema de specialitate ce-l preocupă pe cadrul didactic	Se identifică individual conform direcţiilor de cercetare şi problematicii de specialitate
Programul (Planul)	Simplu. Evidenţierea punctelor	Complex. Evidenţierea capitolelor, subcapitolelor	Complex. Evidenţierea capitolelor, subcapitolelor	Complex. Evidenţierea capitolelor, subcapitolelor, subsubcapitolelor
Lucrul experimen-tal	Experiment de constatare (observare, descriere, analiză şi concluzii) sau fragment din experiment de formare	Experiment de constatare, experiment formativ	Experiment de constatare, experiment formativ	Experiment de constatare, experiment formativ
Analiza surselor teoretice	Nu mai puţin de 20 de surse	Nu mai puţin de 30	Nu mai puţin de 60	Nu mai puţin de 100
Studierea problemei	Abordările generale în rezolvarea ei	Caracteristica abordărilor generale şi elaborarea căilor concrete de soluţionare	Descrierea fenomenului, argumentarea propriei decizii, proiectarea şi desfăşurarea metodologiei schimbării fenomenului	Abordări multilaterale

Obiectul şi subiectul cercetării	Obiectul cercetării – mulţimea elementelor şi relaţiilor luate în ansamblu de conţinut şi procesual, care funcţionează în procesul activităţii educatorului / formatorului şi educatului / formabilului; subiectul acestor activităţi poate fi tratat în mod individual (educatorul, elevul) şi colectiv (grupă, colectiv). Obiect al cercetării poate fi raportul: profesor – elev; elevii – ce se învaţă; profesor – ce se învaţă; colectiv – elev; elev – elev; profesor – colectiv. Subiectul – interrelaţii specifice şi generale profesor – elev, necesare pentru dezvoltarea individului, cunoaşterii umane, comunicării. Subiectul, asigură ieşirea în practică. Obiectul cunoaşterii este cunoscut, dat. Subiectul – se cere căutat, rezolvat, determinat. Obiectul şi subiectul nu-s identici.			
Formula-rea ipotezei	Descriptivă	Explicativă	Descriptivă, explicativă, aplicativă	Descriptivă, explicativă; normativă; aplicativă-explicativă; aplicativ-operaţională; prognostică
Scopul şi obiectivele	Formularea problemei de cercetare. Obiectivele reiese din titlurile capitolelor şi subcapitolelor şi se recomandă a fi indicate pe puncte ori printr-o linie de bază	Imediat-aplicativ atins prin soluţiile propuse la problema supusă cercetării	Documentare, generalizarea de experienţă individuală, cu elaborarea şi aplicarea în practica de lucru a autorului, cu o împărtăşire de experienţă la nivel de unitate educaţională	Rezolvarea problemelor în mod original, principial pentru ştiinţă şi practică
Metodolo-gia. Metodele de cercetare	Suportul teoretic al cercetării: abordări, principii, cerinţe, metodici, tehnici, procedee de cercetare utilizate Metode directe, indirecte, cibernetice, monografice, teoretice, empirice etc.			
Caracterul lucrului experi-mental	Obţinerea datelor (faptelor) pentru argumentarea ipotezei la nivel empiric	Obţinerea datelor (faptelor) pentru argumentarea ipotezei la nivel teoretic	Obţinerea datelor (faptelor) pentru argumentarea ipotezei la nivel empiric şi teoretic	Obţinerea datelor (faptelor) pentru argumentarea ipotezei la nivel teoretic, ştiinţific
Nivelul generali-zărilor	Se generalizează rezultatele obţinute prin organizarea observărilor de scurtă durată. Generalizările poartă un caracter empiric	Se generalizează rezultatele unor observări mai îndelungate. Generalizările poartă un caracter mai larg teoretic	Se generalizează rezultatele observărilor îndelungate. Generalizările poartă un caracter empiric şi teoretic, pragmatic	Se generalizează rezultatele obţinute prin observările îndelungate, din experienţa avansată şi sondajul literaturii de specialitate. Generalizările poartă un caracter fundamental teoretic şi aplicativ

Inovaţia	Subiectivă, unde se evidenţiază moduri de tratare a problemei cu sublinierea particularităţilor de la un autor la altul, fără aport original, cu valoare de creştere individuală a autorului		Pragmatism, ieşire la aplicare, experienţă individuală / de grup, fapte empirice	Rezultate noi, net superioare celor antecedent, deschizătoare de direcţii ştiinţifice, rezolvări originale, principal noi pentru ştiinţă şi practică
Valoarea practică	Instructivă şi cu ieşire la formarea profesională		Transmitere şi dezvoltare a experienţei pedagogice, formulare de recomandări şi propuneri de îmbunătăţire a experienţei	Metodici, recomandări ştiinţifice pentru aplicare
Implemen-tarea rezultatelor	Îngustă, redusă, asigură soluţionarea problemelor individuale, concrete ale activităţii pedagogice			Individuală şilărgă, atingând nivelul experienţei totale
Aprobarea rezultatelor	La nivel de catedră, de conducător de teză		Catedră şcolară, întrunire metodică, colectivul şcolii, comunitate locală, judeţ, nivel naţional	Catedră şcolară şi universitară, întrunire metodică, colectivul şcolii, comunitate locală, judeţ, nivel naţional, comunitate de state et.
Publicare	Nu este destinată publicării	Nu este destinată publicării, deşi poate urmări şi acest scop	Nu este destinată publicării, deşi poate fi reflectată în articole, manuale etc. ce urmăresc acest scop	Conţinutul trebuie să fie reflectat în lucrări ştiinţifice, monografii, teze publicate
Evaluarea	Susţinere adecvată în faţa unei comisii de examen de licenţă formate din profesori şi specialişti în domeniu		Susţinere publică în faţa unei comisii de examen – atestare formată din profesori, specialişti în domeniu, manageri din domeniu	Susţinere publică în şedinţa Consiliului Ştiinţific Specializat. Decizia consiliului este validată după ce se confirmă de C.S.A.

Destinaţia lucrărilor obligă la respectarea unor principii şi reguli de redactare şi susţinere cu privire la :

- conţinutul ştiinţific;
- structura lucrării;
- forma redactării;
- eleganţa şi consistenţa expunerii orale etc.

Fiind practic o probă a capacităţilor absolventului, formabilului, de a rezolva probleme ştiinţifice concrete, lucrările nominalizate trebuiesc elaborate cu mare rigoare, prin implicarea totală a formabilului.

Problema concretă propusă spre rezolvare într-o lucrare de licenţă, a unui manager şcolar, are preponderent o raportare la o realitate a practicii pedagogice sau manageriale curente. Abordarea teoretică (conceptuală şi metodologică) devine în acest caz complementară şi mai puţin semnificativă deşi se oferă ca suport al dezvoltării cercetării pentru găsirea şi aplicarea soluţiilor. Scopul acestor lucrări (teze) este unul imediat-aplicativ şi este atins prin soluţiile propuse la problema supusă cercetării. Aceste lucrări sunt de tip referativ sau studiu de cercetare. Mai rar pot fi propuse sau asumate cercetări fundamentale de natură teoretică. În acest caz avem de-a face cu cercetări de mai mare avengură, supuse unei rafinament special şi care trebuie desfăşurate în perioade mai mari de timp. Astfel de cercetări pot viza construirea de sinteze pe teme sau probleme teoretice particulare sau chiar dezvoltării şi generalizării pentru probleme ale teoriei pedagogice şi de management educaţional insuficient precizate, rezolvate sau incluse în teorie prin enunţuri sau teze acceptate. Astfel de lucrări se recomandă în fazele de studii aprofundate sau academice postuniversitare (masterate), fiind numite lucrări de disertaţie sau de diplomă şi de cercetări doctorale, caz în care sunt numite teze de doctorat.

ORGANIZAREA CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Cercetarea psihopedagogică se conturează li ea atunci când apare o dificultate, teoretică sau practică, şi caută rezolvarea ei în mod sistemic, până la formularea şi testarea unor propuneri, concluzii. Efectuarea cercetării psihopedagogice necesită organizare şi desfăşurare. Acest proces parcurge anumite etape. În literatura de specialitate demersul dat se abordează mai general sau mai detaliat, de unde se aduc diverse scheme a etapelor şi fazelor cercetării psihopedagogice. În continuare propunem cititorului câteva scheme pentru a-şi lărgi orizontul şi a-şi forma schema adecvată propriei cercetări.

Louis Thurston menţionează trei etape ale cercetării ştiinţifice, după cum urmează:

1. stabilirea unui plan de cercetare şi colectarea datelor, respectiv definirea problemei, identificarea variabilelor, a instrumentelor de măsură şi selectarea eşantionului;
2. analiza datelor culese, determinarea, după procedee statistice, a validităţii ipotezei şi a posibilităţilor de generalizare a concluziilor;
3. formularea pe baza datelor obţinute, a unor noi cercetări [apud 28, p.27].

G. Kerschensteiner consideră că procesul cercetării parcurge patru etape generale:

1. ivirea unei dificultăţi de care se ia cunoştinţă;
2. formularea uneia sau a mai multor soluţii ipotetice;
3. verificarea acestora;
4. adoptarea uneia dintre ele [apud 28, p.27].

J. Dewey vede în procesul de cercetare următoarele etape:

1. investigaţia se declanşează din cauza unei nevoi resimţite sau a unei dorinţe de cunoaştere;
2. se formulează problema, se fixează scopul şi ipoteza sau întrebarea la care trebuie să răspunzi;
3. se strâng primele observaţii şi se studiază literatura;
4. se formulează ipotezele de lucru;
5. se alcătuieşte planul de observaţie sau de experimentare şi se realizează faza preexperimentală şi apoi faza experimentală pe eşantion respectiv;
6. prelucrarea statistică a rezultatelor şi interpretarea lor logică;
7. se formulează concluziile şi se încearcă transpunerea lor într-un principiu teoretic;
8. rezultatele sunt integrate în ansamblu;
9. rezultatele sunt puse la dispoziţia practicienilor [apud 28, p.27].

S. Cristea propune ca organizarea cercetării pedagogice să implice următoarele patru etape:

1. formularea problemei;
2. proiectarea cercetării;
3. realizarea cercetării;
4. finalizarea cercetării [16, p.38-39].

Numărarea acestor clasificări permite distingerea punctelor comune şi observaţia mai generală că ele privesc procesul cercetării ştiinţifice în genere. Având în vedere faptul că noi vizăm expres activitatea de cercetare pe care o desfăşoară studenţii, masteranzii şi cursanţii cursurilor de

perfecţionare (cadre didactice, directori de şcoli), competitorii, din raţiuni didactico-operaţionale. În continuare vom indica scheme de elaborare a tezei enunţate.

ETAPELE ELABORĂRII TEZELOR

Autorii preocupaţi de metodologia cercetării ştiinţifice studenţeşti, a cursanţilor şi masteranzilor propun mai multe scheme a procesului de elaborare a tezelor de an, de curs perfecţionare-reciclare şi de licenţă.

P. Fruntaş şi P. Varzari propune ca lucrările ştiinţifice şi tezele studenţeşti, să se desfăşoare pe etape şi activităţi:

1. Stabilirea titlului tezei;
2. Pregătirea (adunarea) şi selectarea (delimitarea) materialului teoretic şi faptic;
3. Stabilirea planului (cuprinsului) tezei şi discutarea lui cu conducătorul ştiinţific;
4. Scrierea primei versiuni a tezei şi discutarea manuscrisului (ciornei) cu conducătorul ştiinţific;
5. Îmbunătăţirea (redactarea) şi transcrierea textului lucrării după discutarea din nou a manuscrisului cu conducătorul ştiinţific;
6. Dactilografierea textului tezei (culegerea la computer),
7. Corectarea manuscrisului dactilografiat (cules la computer);
8. Prezentarea variantei finale a manuscrisului [25].

D. Zaiţ consideră că cercetarea pentru elaborarea lucrării de licenţă conţine etapele:

1. Alegerea temei;
2. Elaborarea planului de cercetare;
3. Documentarea bibliografică;
4. Documentarea directă asupra realităţii;
5. Formularea ipotezelor de lucru;
6. Cercetarea experimentală
7. Testarea rezultatelor;
8. Formularea concluziilor parţiale şi a celor finale;
9. Redactarea lucrării;
10. Prezentarea şi susţinerea [84].

T. Repida evidenţiază următoarele etape de bază în elaborarea acestor lucrări:

1. Alegerea temei, determinarea scopurilor şi a obiectivelor.
2. Documentarea bibliografică.
3. Formularea ipotezelor ştiinţifice şi de lucru.

4. Investigaţia propriu-zisă (experimentarea, adunarea materialului faptic).
5. Prelucrarea datelor şi interpretarea rezultatelor [27].

În demersul lui E. Joiţă se conţin următoarele faze ale cercetării:

A. Faza pregătitoare: A.1. definirea problemei; A.2. Documentarea; A.3. Formularea ipotezelor generale şi particulare, a obiectivelor cercetării; A.4. Stabilirea metodologiei; A.5. Elaborartea unitară a proiectului de cercetare;
B. Desfăşurarea cercetării;
C. Finalizarea, elaborarea concluziilor, valorificarea rezultatelor [ ].

Desigur, pot fi marcate şi alte faze în elaborarea lucrărilor nominalizate, iar ordinea parcurgerii lor poate fi modificată după necesităţi. Cercetătorul are dreptul să-şi aleagă şi proiecteze schema, care corespunde cercetării concrete. Materia expusă în continuare va ajuta să realizaţi acest drept conform rigorilor ştiinţifice şi pragmatice.

CALENDARUL ORGANIZĂRII CERCETĂRILOR

Calendarul oficial al organizării cercetărilor nominalizate este stabilit prin reglementările în vigoare şi instrucţiuni de aplicare la nivel instituţional pe tipuri de formare, profil şi specializare. De exemplu, pentru formabilii în psihopedagogie (studenţii de la specialităţile pedagogice, studenţii postuniversitari) **structura** admisă a **calendarului desfăşurării în timp a cercetării de licenţă** cuprinde următoarele etapele:

1. Aprecierea disponibilităţilor personale şi accesului la cercetarea de licenţă: pentru studenţi universitari - semestrele I – V; pentru studenţii postuniversitari - prima săptămână de studii; ideile de bază asupra temei trebuie să fie conturate până la începutul semestrului VI (semestrul II al anului III de studiu) – pentru formarea iniţială; până la înscrierea la studii postuniversitare.
2. Consultarea specialiştilor – cadre didactice potenţial coordonatoare de temă şi depunerea motivării: luna martie a semestrului VI – pentru formarea iniţială; săptămâna a II-a de studii postuniversitare.
3. Comunicarea listelor de teme acceptate de către şeful catedrei de specialitate: 31 mai, semestrul VI – pentru formarea iniţială; sfârşitul săptămânii a II-a de studii postuniversitare.
4. Documentarea bibliografică de bază – se stabileşte concret de formabil;

5. Documentarea directă (stagiu de licenţă, cercetare pe teren, sondaje, anchete, corespondenţă etc.) – se stabileşte concret de formabil în programul de cercetare;

6. Redactarea textului, corijarea textului, formularea concluziilor - se stabileşte concret de formabil în programul de cercetare;

7. Redactarea finală a textului lucrării - se stabileşte concret de formabil în programul de cercetare;

8. Depunerea lucrării (înscrierea pentru licenţă – în ordinea şi timpul stabilit de catedră).

9. Susţinerea lucrării de licenţă – conform programului stabilit.

ORIGINEA ŞI ALEGEREA TEMEI DE CERCETARE

În conceperea şi realizarea unei cercetării psohopedagogice o etapă importantă o reprezintă alegerea şi fixarea subiectului sau a temei de cercetare.

Pentru aceasta este necesară cunoaşterea problemelor rămase nerezolvate sau a căror rezolvare a fost depăşită la un anumit moment datorită condiţiilor de dezvoltare.

Problema

Problema reprezintă formulările iniţiale, prealabile a condiţiilor contradicţiilor, întrebărilor, necesare pentru a formula o sarcină de cercetare / creaţie, în acelaşi rând şi cercetării / creaţiei psihopedagogice. Problema se formulează / revine din situaţia de problemă care apare în procesul activităţii practice sau spirituale, din contradicţiile între o anumită necesitate socială / psihologică / pedagogică şi mijloacele existente a satisfacerii ei adecvate. Problema constituie o totalitate de întrebări şi judecăţi, raţionamente despre situaţia de problemă, rezolvarea cărora este necesară pentru lichidarea ei. Sarcinile spre deosebire de problemă se caracterizează de următorii indici: se utilizează anumite întrebări, sunt cunoscute caracterul şi starea curentă a situaţiei de problemă, sânt imaginări destul de exacte despre rezultatul final, există procedurile de trecere de la starea curentă la starea dorită. În aşa mod, dacă pentru rezolvarea problemei se necesită cunoştinţe noi, atunci la rezolvarea sarcinilor se utiliza cunoştinţele deja acumulate.

Marea varietate a problemelor psihopedagogice duce la dificultăţi în ce priveşte clasificarea lor. De obicei ca temei, motiv la clasificarea lor servesc situaţiile - problemă care au dat naştere problemei şi sarcinilor ce reiese din ele:

- probleme ştiinţifice,

- probleme practice,

- probleme de descriere a realităţii conform nivelului de generalizare (globale. regionale, naţionale, locale).

Problemele ştiinţifice şi practice se mai divizează în: pedagogice, psihologice, sociale, medicale ş. a.

Formularea problemei ştiinţifice ca etapă a procesului de cercetare constă din 2 etape:

I. argumentarea existenţei problemei
II. analiza preventivă a problemei.

Analiza se efectuează la studierea contradicţiilor, necesităţilor care trebuie satisfăcute şi a mijloacelor lor de realizare posibile din punct de vedere a explorării în procesului educaţional.

Argumentarea existenţei problemei constă din următoarele proceduri: descrierea preventivă a situaţiei de problemă, analiza preventivă a situaţiei, istoria apariţiei şi prognozarea dezvoltării ei, compararea cu alte situaţii de problemă, analiza urmărilor nedorite, descrierea definitivă a situaţiei ca problemă.

Analiza preventivă a problemei, scopul căreia este stabilirea modului de rezolvare a problemei şi formularea ei definitivă include următoarele proceduri: întocmirea formulării iniţiale a problemei, concretizarea structurii problemei, aprecierea posibilităţii de rezolvare a problemei, formularea definitivă a problemei.

Formularea iniţială a problemei prezintă o descriere succintă şi exactă a situaţiei de problemă şi a întrebărilor rezolvarea cărora va duce la lichidarea ei.

Factorii esenţiali ce determină procesul formulării problemei sunt: orientările de scop folosite la formularea empirică a situaţiei de problemă, orientările metodologice, orientarea valorică, aparatul conceptual şi limbajul utilizat.

Varietatea problemelor complică depistarea elementelor comune în structura lor. În dependenţă de caracterul şi complexitatea problemei se utilizează următoarele structuri: scheme teoretice, structuri de conţinut, sisteme cu conţinut logic a întrebărilor ordonate ierarhic, decompoziţie pe sarcini şi subsarcini, care împreună formează arborul scopurilor şi obiectivelor. În baza ultimului tip de structuri, pentru probleme relativ complicate, se efectuează analiza, aprecierea şi formularea definitivă a problemei.

Situaţia-problemă

1. Este ridicarea prealabilă a problemei creative / ştiinţifice. Descrierea situaţiei-problemă (SP) de obicei conţine răspunsuri la următoarele întrebări:

- în ce constă scopul principal de rezolvare a problemei,
- ce împiedică atingerea scopului
- ce-i necesar pentru lichidarea dificultăţilor,
- care factorilori vor contribui la rezolvarea sarcinii pentru om şi societate;
- care este actualitatea ei.

Situaţia-problemă prezintă partea iniţială a determinării cercetări ştiinţifice.

2. Este acea situaţie, stare de până la începutul căutării modului de rezolvare, atunci când a apărut problema dar soluţia nu se cunoaşte.

Dacă la momentul evidenţierii / punerii sarcinii se cunoaşte calea şi mijloacele necesare de rezolvare a ei şi rămâne numai să se realizeze rezolvarea, atunci avem de afacere cu o sarcină îngustă. Dacă la momentul punerii sarcinii rezolvarea nu este cunoscută, atunci are loc situaţie-problemă – avem o problemă.

Clasificarea situaţiilor-problemi se efectuează conform:

1) Nivelului de descriere sarcinii: empirică, teoretică, metodologică;
2) Tipului de activitate: om – natura, om-societate, om-tehnica, om-cunoaştere.

Descrierea prealabilă a situaţiei-problemă include 2 etape:

1. Formarea structurii situaţiei pentru a evidenţia legătura contradicţiei principale cu focarul ei şu cu alte contradicţii.
2. Evaluarea parametrilor situaţiei-problemă şi concretizarea mediului de existenţă a situaţiei-problemă.

Descrierea situaţiei-problemă se face cu ajutorul răspunsurilor la întrebările care oglindesc:

- esenţa situaţiei-problemă (ce ? unde? cine? de ce? cu ce scop?);
- apariţia şi dezvoltarea situaţiei-problemă (când?);
- factorii principali şi condiţiile (în ce condiţii?);
- actualitatea şi urgenţa rezolvării situaţiei-problemă;
- gradul plenitudinii şi autenticitatea informaţiei.

Scopul analizei prealabile a situaţiei-problemă este de a determina existenţa ei (reală sau imaginară) şi a cauzelor apariţiei ei. Cauzele ne permit să depistăm cei mai esenţiali factori ce influenţează rezolvarea problemei.

Analiza istoriei apariţiei situaţiei-problemă ţine de determinarea noutăţii, iar prognozarea dezvoltării ei ţine de argumentarea necesităţii şi

direcţiilor de rezolvare a ei. Compararea cu alte situaţii-problemă ne permite să apelăm, pe deplin sau parţial, la soluţiile deja cunoscute a problemelor analogice. O atenţie deosebită trebuie de acordat consecinţelor neaşteptate care pot apărea la etapa dată.

Descrierea definitivă a situaţiei-problemă constă în determinarea gradului de plenitudine şi autenticitate a informaţiei, regruparea şi adaptarea la condiţii concrete. Descrierea situaţiei-problemă în limbajul ştiinţific contribuie la înţelegerea ei unanimă, iar simplificarea structurală a descrierii contribuie la aprofundarea înţelegerii ei. Un element important al descrierii situaţiei-problemă este determinarea şi fixarea cunoştinţelor necunoscute pentru cazul examinat.

Desemnarea particularităţilor problemei şi situaţie-problemă ne permită să răspundem la întrebarea "Ce cercetăm în psihopedagogie?". Logic este să răsrundem: orice aspect al educaţiei, instruirii şi învăţării, independent sau în corelaţie cu altele, poate deveni obiect al unei cercetări, teoretice sau/şi practice, din perspectivă diacronică sau sincronică, longotudinal sau transversal, pur pedadagogic şi psihologic sau pluri-, unterdisciplinar. S. Cristea consideră că cercetarea angajează diferite probleme ale educaţiei, la nivelul a două mai dimensiuni:

- dimensiunea "ştiinţelor educaţiei": filozofia educaţiei, istoria educaţiei, sociologia educaţiei, demografia şcolară, economia educaţiei, planificarea educaţiei, pedagogia comparativă, psihologia educaţiei etc.;
- dimensiunea rezolvării problemelor esenţiale ale educaţiei, în diferite etape: eşecul/reuşita şcolară, esalizarea şanselor de succes, managementul educaţional, aspecte ale reformei învăţământului, formarea cadrelor didactice, informatizarea învăţământului.

Însă contextul social, ştiinţific, realitatea educativă determină, în anumite etape şi situaţii. Conturarea unor probleme, priorităţi, fapt relevat de istoria pedagogiei şi psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei comparate sau experimentale. Astfel, cercetarea în educaţie, psihopedagogie are o sferă mai largă, deoarece tematica şi tabloul cercetărilor psihopedagogice sunt în permanenţă ascendenţă, în schimbare, actualizate de implicaţiile condiţiilr apărute.

Contradicţia

1. Situaţia apărută în timpul soluţionării sarcinilor creative *A*, când mulţimea de indici M_A, nu satisfac condiţiile puse, atunci este necesar de reorganizat în ansamblu indicii M_L, ce ar satisface acesta cerinţe, pe parcursul folosirii indicilor suplimentari M_Z , care sunt necunoscuţi pentru

subiect. În momentul încercării de –a sintetiza pe cale logică obişnuită, indicii necunoscuţi M_Z, se vor descoperi careva indicii M_L, care conform legilor naturii şi condiţiilor existente se contrazic unul pe altul şi nu se acordă cu cerinţele sarcinii. Pe lângă aceasta sistemul (pedagogic) se dovedeşte a fi ne-util sau este imposibil de al organiza. Contradicţia de regulă se rezolvă prin descoperirea indicilor netriviali M_Z, sau pe calea excluderii cerinţelor neîndeplinite. În timpul rezolvării problemelor şi sarcinilor psihopedagogice practice îşi găseşte aplicaţie principiul determinării şi înlăturării contradicţiilor.

Problemele psaihopedagogice dificile întotdeauna conţin în sine diferite tipuri de contradicţii. Astfel se deosebesc contradicţii logice, dialectice, cantitative, sociale, pedagogice, psihologice, economice ş. a. Pentru analiza şi înlăturarea lor există diferite metode de rezolvare.

2. Contradicţia este manifestarea discordanţei între diferite cerinţe, înaintate de către om faţă de un sistem pedagogic şi /sau limite ce reiese din legile naturale, sociale, psihologice, pedagogice, juridice, economice, nivelul de dezvoltare a ştiinţei psihopedagogice şi condiţiile concrete de aplicare etc.

Contradicţia dialectică în psihopedagogie este forma logică de cunoaştere, intereacţiunea laturilor opuse ale obiectului psihopedagogic pe parcursul dezvoltării lui. Procesul dezvoltării oricărui sistem psihopedagogic poate fi descris ca interacţiune reciprocă a părţilor contradictorii ale obiectului concret, atât din interiorul lui cît şi din exterior. Astfel se deosebesc **contradicţii ăpsihopedagogice interne** (dintre sistemul pedagogic şi mediu) şi **contradicţii psihopedagogice externe** (dintre formele şi metodele sistemului psihopedagogic ca componenţi al acestui sistem). Evidenţierea, formularea şi soluţionarea acestor contradicţii contribuie la dezvoltarea sistemelor psihopedagogice. În calitate de **forma logică** contradicţia dă posibilitate de a genera noi idei, care servesc ca bază în modificarea sistemelor psihopedagogice. Formele globale de soluţionare a contradicţiilor psihopedagogice se realizează prin divizarea proprietăţilor contradictorii în spaţiu şi timp.

Contradicţia cantitativă în psuhopedagogie este incompatibilitatea parametrilor sistemului psihopedagogic în unul şi acelaşi spaţiu şi acelaşi timp. De obicei are loc în timpul modelării matematice psihologice şi pedagogice a sistemelor psihopedagogice.

Contradicţia psihopedagogică apare în situaţia când se încercă de a îmbunătăţi o caracteristică sau un indiciu al calităţii sistemului / obiectului psihopedagogic inducând înrăutăţirea altui indice. Pentru fiecare clasă de obiecte /sisteme psihopedagogice, de regulă, există, contradicţii permanente sau „veşnice”. În baza analizei unei cantităţi enorme de invenţii pedagogice

am evidenţiat câteva procedee de bază cu care se poate acţiona asupra sistemului psihopedagogic pentru a înlătura contradicţiile psihopedagogice din sistem: *fracţionarea sistemului, îndepărtarea unor componente; aplicarea asimetriei, reuniunii componentelor, universalitatea unor elemente, anti-acţiunea prealabilă, acţiunea prealabilă, "inversalitatea", dinamicitatea, parţialitatea acţiunii, trecerea în altă măsurare, întrebuinţarea nehotărârii, acţiunea psihopedagogică periodică, coerenţa folositoare, „transformarea daunei în folos", întrebuinţarea legăturii inverse, autodeservirea, copierea, înlocuirea schemei psihopedagogice, competenţa unor părţi competente, schimbarea parametrilor obiectului, întrebuinţarea mijloacelor educaţionale inerte ş. a*. Selectarea metodelor de soluţionare a problemelor concrete, se efectuează cu ajutorul matricei, ce se construieşte în baza rezultatelor analizei statice şi care arată ce procedeu este binevenit pentru înlăturarea contradicţiei evidenţiate.

În psihopedagogie se mai deosebesc contradicţii:

- *contradicţie la macronivel*;
- *contradicţie la micronivel*;
- *contradicţie multiplă* – cerinţele opuse prezenţei unor elemente a sistemului;
- *contradicţie parametrică* – cerinţele opuse caracteristicii parametrului corespunzător stării sistemului/obiectului psihopedagogic sau a părţilor lui;
- *contradicţie procesuală* – cerinţele opuse referitoare la un oarecare proces ce se strecoară în sistemul psihopedagogic;
- *contradicţie fizică pentru flux* – cerinţele opuse fluxului de indiviz sau energie, ce trece prin sistemul educaţional.

Contradicţiile determină realitatea psihopedagogică şi sunt legate prin relaţii suplimentare care permit înţelegerea mai profundă a esenţei problemei, ceea ce determină probabilitatea soluţionării. Pe lângă diversitatea problemelor şi sarcinilor psihopedagogice, numărul/cantitatea contradicţiilor, comparativ, nu este prea mare. De aceea o mare parte din ele se soluţionează prin analogie. Principiile de bază al soluţionării contradicţiei psihopedagogice sunt: delimitarea contradictorie în spaţiu sau în timp; sistemele de transfer (reuniunea sistemelor într-un suprasistem, îmbinarea sistemelor cu ante-sistemul, separarea între sistem şi suprasistem); transferuri pe faze/etape psihopedagogice ş. a.

Exemple de contradicţii formulate pentru cercetare

Pentru exemplificare în continuare propunem contradicţiile formulate de autorii acestei lucrări în “Concepţia educaţiei tehnologice”, elaborate în 1992 pentru cercetare cu tema «Педагогические основы управления процессом трудовой подготовки школьников в Республике Молдова», realizate în cadrul Academia Învăţământului din Rusia, Institutul de Autodeterminare a Tineretului.

Determinând necesitatea educaţiei tehnologice a elevilor în şcoală am constatat că, contradicţiile sistemului de învăţământ se referă divergenţele dintre cerinţele sociale înaintate faţă de învăţământ, educaţie, dezvoltare şi lipsa unor metode efective – mijloace care ar fi capabile să schimbe şi să regleze operativ sistemul, cheltuindu-se un volum optim de resurse.

Acestea sunt contradicţiile dintre:

- cerinţele mereu crescânde faţă de lucrătorii economiei naţionale în condiţiile de piaţă şi lipsa pregătirii lor adecvate;
- necesitatea intensificării potenţialului intelectual al societăţii şi organizarea prea lentă a sistemului de învăţământ spre instruirea unor muncitori creativi;
- interesele şi capacităţile personalităţii în activitatea de muncă şi necesităţile societăţii în cadre de muncă apte să utilizeze tehnologii avansate;
- necesitatea formării la elevi a unei pregătiri morale, psihologice, economice şi profesionale faţă de muncă şi tehnologie în condiţiile economiei de piaţă şi nerealizarea acestora în activitatea instructiv-educativă;
- necesitatea acută de a ridica rolul muncii productive în educaţie şi dezvoltare şi locul neadecvat al acestui mijloc în sistemul de valori sociale;
- diversitatea naţională, regională, locală şi varietatea îngustă pentru muncă şi tehnologii;
- scopurile şi obiectivele pregătirii pentru muncă şi tehnologii şi posibilităţile reale materiale, didactice, asigurarea cu cadre;
- lipsa stimulării iniţiativei, independenţei, creativităţii participanţilor la procesul pedagogic şi metodele neadecvate de dirijare a educaţiei tehnologice;
- necesitatea obiectivă de promovare a unei politici unice în domeniul educaţiei tehnologice şi divizarea departamentală, lipsa unei activităţi de coordonare a tuturor instituţiilor de instruire şi educaţie;
- cerinţele mereu crescânde faţă de cadrele pedagogice şi nivelul de facto al măiestriei şi calificării lor profesionale.

După determinarea în conceptul de problemă a cercetării şi contradicţiile care indice problema se cerce să determinăm condiţiile de

definire adecvată problemei cercetării. Consultările cu literatura şi experienţa ne permite să considerăm că problema este adecvată dacă:

- estre actuală, în raport cu realitatea educaţională;
- se sesizează situaţii problematice, disfuncţionalităţi;
- solicită noi clarificări, verificări, perfecţionări;
- este semnificativă, interesează mai mulţi cercetărori;
- este originală, marchează contribuţii noi în temă;
- este precis formulată în raport cu complexitatea temei;
- întrevede soluţii de organizare, ameliorare, clarificare;
- este verificabilă în realizarea diversificată a educaţiei, instruirii şi învăţării;
- are suport teoretic suficient pentru delimitare, explicare;
- evită falsele probleme sau imitaţia;
- are valoare teoretică, cognitivă sau aplicativă;
- este bine motivată, în general şi în particular;
- este echilibrat de extinsă faţă de complexitatea temei;
- se apropie de experienţa anterioară a cercetătorului;
- se raportează la priorităţile teoriei sau practicii;
- face discuţie între existent şi posibil;
- solicită spiritul critic şi cel de observaţie;
- valorifică ideile spontan conturate sau un anume demers.

În cazul nerespectării acestor condiţii, se ajunge la neclaritatea problemei, la o alegere prea amplă a temei, o repetare a unor cercetări deja rezolvate sau la o “experimentomanie sterilă”.

Sursele temelor de cercetare

Informarea asupra problemelor neelucidate se realizează prin studierea operativă a unor surse bibliografice autohtone şi străine referitoare la subiectul care ne interesează. Deci, **o primă sursă a problemelor de cercetare** o constituie literatura de specialitate; aceasta indică problemele rămase deschise, ne introduce în contextul temei facilitându-ne sesizarea problemelor conexe sau secundare, cunoaşterea subproblemelor şi filiaţia logică a acestora. **O altă sursă a temelor de cercetare** o reprezintă teoretizările realizate ca urmare a generalizării unor tendinţe delimitate de cercetarea experimentală sau ca urmare a unor argumentări raţionale, fără suport empiric definit. De multe ori însă cadrul didactic, managerul şcolar este obligat să ia anumite decizii “din mers” la fapte care apar în realitatea educativă. Astfel ne aflăm în cazul situaţiei când problemele sunt impuse de fapte şi la ele se caută fapte/răspunsuri - este **o a treia sursă a temelor de cercetare.** O **a patra sursă a temelor poate fi** comunicarea problemelor

“impuse”. Conform acestor surse a temelor de cercetare se evidenţiază şi temele de cercetare în cadrul elaborării lucrărilor nominalizate.

Alegerea temei

Contradicţiile, situaţia-problemă şi problema deschide “evantaiul” temelor de cercetare şi creativitate pedagogică. Tema de cercetare poate fi propusă sau asumată. Tema de cercetare în cadrul elaborării lucrărilor de an, de licenţă, de disertaţie poate influenţa decisiv rezultatele obţinute şi aprecierea finală a competitorului. În alegerea temei, formabilul poate fi orientat de:

- aptitudinile şi înclinaţiile proprii;
- pasiunile pentru domenii sau secvenţe ale domeniilor de specialitate;
- nivelul şi gradul de stăpânire a cunoştinţelor generale şi de specialitate;
- posibilităţile de documentare bibliografică şi directă;
- informaţiile complementare pe care le posedă sau pe care le poate obţine;
- timpul pe care-l poate aloca şi termenul de realizare;
- profesorii care-l cunosc sau cu care a colaborat semnificativ în timpul studiilor etc.

În alegerea temelor de cercetare se poate opta fie pentru folosirea unui portofoliu tematic, pus la dispoziţie de catedre, fie pentru propuneri individuale motivate. Portofoliile (listele de teme) propun un număr mare de teme pe domenii de cercetare şi coordonatori (îndrumători sau conducători) de lucrări. Aceste liste tematice uşurează mult alegerea, permiţând şi celui mai comod şi modest formabil să-şi producă opinia, fără a avea prea multe informaţii asupra temei, domeniului şi coordonatorului.

Opţiunile fondate pe motivaţii, practicate în universităţi, presupun un demers anterior serios din partea formabilului, chiar o activitate de cercetare incipientă (informarea individuală asupra domeniului). Pentru aplicarea acestui sistem sunt necesare câteva premise:

- buna cunoaştere a “câmpului” posibil de cercetare;
- existenţa şi cunoaşterea unui sistem corect şi realist de apreciere şi ierarhizare a rezultatelor obţinute de formabil;
- prealocarea unor plafoane maxim admise din timp şi competenţe de coordonare a cercetării pentru profesorii catedrei universitare.

Alegerea prin propuneri individuale motivate sunt de preferat, ele marcând timpuriu dorinţa de iniţiere în cercetare a fiecărui formabil. Orientarea trebuie obligatoriu întreprinsă prin cel puţin două acţiuni complimentare:

- informarea iniţială (la începerea studiilor) asupra ansamblului de discipline (planuri de învăţământ) şi tematicilor definitorii pentru specializarea urmată (management educaţional);
- elaborarea unui index al secvenţelor de cercetare din domeniul pe care-l acoperă specializarea urmată de formabil; fiecărei secvenţe îi pot fi asociate caracteristici semnificative şi o listă a "găurilor negre" (probleme nesoluţionate sau pentru care soluţiile nu pot fi apreciate ca fiind satisfăcătoare, precum şi direcţii spre care ar putea fi identificate noi probleme de cercetat).

Astăzi în şcoală s-a conştientizat că, ea trebuie să activeze în regim de dezvoltare. De aceea, pentru alegerea problematicii de cercetare mai trebuie de luat în cont:

- necesităţile obiective ale vieţii în reformarea unui sau altui segment de activitate a şcolii în ansamblu;
- comanda socială, determinată ca rezultat al prognozării ştiinţifice a dezvoltării regiunii, efectuat de organele învăţământului public sau de şcoală;
- posibilităţile şi condiţiile reale ale şcolii la momentul dat;
- interesele managerilor şcolari şi a cadrelor didactice.

După aceste precizări teoretice facem o încercare de listare a domeniilor pentru alegerea temelor de cercetare. Deşi, trebuie să atragem atenţia cititorului că, după cum menţionează E. Joiţa, nu a rămas vreun domeniu clasic al pedagogiei nesupus reevaluării din noile perspective; dar de rând cu aceasta s-au conturat numeroase altele la nuvel intra- şi interdisciplinar. Astfel o listare utilă unor domenii ar fi:

- definirea pedagogiei, psihologiei şi psihopedagogiei ca ştiinţe şi a condiţiilor lor;
- problematica definirii curriculum-ului educaţional;
- tehnologia pedagogică; domeniul noilor educaţii;
- legislaţie şi instituţii educative;
- evaluarea eficienţei şi eficacităţii educaţiei, instruirii şi învăţării; formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice;
- orientarea şcolară şi profesională în condiţiile economiei de piaţă;
- parteneriatul educaţional în noua situaţie social-economică;
- indsividualizarea, diferenţierea şi diversificarea instruirii;
- gestiunea resurselor educaţiei;
- alternative educaţionale;
- definirea idealului, obiectivelor şi finalităţilor educaţiei, instruirii şi învăţării;
- elaborarea standardelor edicaţionale;

- managementul educaţional (mai detaliat vezi în continuare);
- educaţie şi autoeducaţie;
- educaţie şcolară şi permanentă;
- relaţiile educaţionale profesor-elev/student etc.

Aceste domenii pot fi aprofundate, de exemplu, managementul educaţional.

Lista secvenţelor şi temelor de cercetare din managementul educaţional

În continuare prezentăm o listă posibilă a secvenţelor de cercetare din managementul educaţional (domeniu – subliniat cu gras; subdomeniu – nesubliniat), care poate oferi un suport al alegerii temei:

00. Comunicarea managerială

001. Comunicarea în organizaţia şcolară

002. Comunicarea interpersonală, comunicarea în grup şi comunicarea organizaţională

003. Forme specifice de comunicare

100. **Manager – echipă – organizaţie – instituţie**

110. Managerul în sistemul şcolar

111. Funcţii şi domenii funcţionale, roluri şi calităţi manageriale

112. Motivaţia umană în instituţiile educaţionale

113. Administrare, management, leadership şi stiluri de conducere

114. Self-management (managementul timpului, priorităţilor, stresului, prezentarea eficientă, conducerea reuniunilor)

115. Procesul decizional

116. Delegarea managerială

200. **Echipa în organizaţia şcolară**

210. Formarea şi conducerea echipelor

220. Managementul conflictelor şi negocierea

300. **Organizaţia şcolară în comunitate**

310. Modele organizaţionale

320. Cultura organizaţională

330. Cultura profesională

340. Parteneriat şi implicarea comunitară

350. Asigurarea calităţii învăţământului

360. Managementul schimbării

370. Marcketing educaţional

400. **Managementul resurselor în sistemul educaţional**

410. Managementul resurselor umane

420. Managementul formării şi dezvoltării resurselor umane

430. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice

440. Managementul resurselor financiare

450. Sistemul informaţional pentru managementul educaţional

500. **Managementul de curriculum. Elaborarea conţinutului învăţământului**

510. Managementul curriculum-ului pentru elevi

520. Managementul curriculum-ului pentru adulţi

600. **Management de proiect**

610. Proiectul de dezvoltare instituţională a unităţii şcolare

620. proiectare noilor tipuri de şcoli

700. Monitorizarea şi evaluarea dezvoltării educaţionale

800. Managementul învăţământului în profil teritorial

900. Managementul activităţii de cercetare ştiinţifică în unitatea şcolară

1000. Utilizarea computerului în activitatea de conducere a unităţilor şcolare

Conform acestor domenii şi subdomenii poate fi formulată o multitudine de teme de cercetare, unele din ele se enumără în continuare:

1. Conducătorul eficient - portret psihologic.
2. Rolul managerului şcolar în reformarea învăţământului peruniversitar.
3. Stiluri manageriale - caracteristică psihologică.
4. Climatul psihologic în colectivul şcolii – aspect managerial.
5. Conflictul în colectivul pedagogic – analiză psihologică.
6. Optimizarea funcţiilor managementului educaţional în unităţile şcolare.
7. Funcţiile şcolii contemporane şi proiectarea dezvoltării ei.
8. Crearea sistemul informaţional în unitatea şcolară şi contribuţia lui managerială.
9. Tabloul de bord al directorului de şcoală ca instrument managerial.
10. Analiza procesului educaţional în contextul sporirii calităţii învăţământului.
11. Eficienţa aplicării principiilor managementului educaţional.
12. Definirea obiectivelor şcolii din perspectiva dezvoltării curriculare.
13. Promovarea stilurilor manageriale contemporane în şcoala inovativă.

14. Organizarea procesului de învăţământ din perspective implementării curriculum-ului.
15. Monitorizarea procesului de învăţământ în şcoală.
16. Bazele teoretico-aplicative ale procesului decizional în sistemul managerial al şcolii contemporane.
17. Promovarea managementului educaţional participativ în dezvoltarea cadrelor didactice.
18. Managementul timpului şi eficacitatea activităţii directorului (vice-directorului) şcolii.
19. Proiectarea şi aplicarea metodologiei evaluării activităţii şcolii (cadrelor didactice, elevilor).
20. Formarea echipei manageriale a şcolii.
21. Cultura organizaţională a conducătorului de şcoală – factorii psihologici.
22. Metodologia schimbării planificate în contextul managementului educaţional.
23. Abordarea sistemică a managementului resurselor în condiţiile implementării noului curriculum de învăţământ.
24. Proiectarea dezvoltării unităţii şcolare.
25. Managementul procesului de implementare a noilor tehnologii pedagogice.
26. Conducerea activităţii şcolii asistată de calculator.
27. Probleme şi abordări contemporane în marketingul educaţional.
28. Dezvoltarea creativităţii managerului şcolar.
29. Managementul proiectării noilor tipuri de şcoli.
30. Aplicarea managementul inovaţional în şcoala dezvoltativă.
31. Organizarea studierii, generalizării şi implementării în practica şcolii a experienţei pedagogice avansate.
32. Managementul activităţii tinerilor pedagogi.
33. Managementul autoinstruirii (autoeducaţiei) elevilor.
34. Căutarea variantelor optime a curriculum-ului pentru diverse grupe de vârstă.
35. Organizarea activităţii consiliilor şcolilor.
36. Predarea aprofundată a disciplinelor şcolare.
37. Organizarea activităţii şcolii în condiţiile săptămânii de învăţământ cu 5 zile.
38. Organizarea procesului educaţional în clasele de corecţie, nivelare şi susţinere pedagogică.
39. Organizarea procesului educaţional în şcolile de tip nou: şcoli primare, gimnazii, licee, şcoli profesionale polivalente etc.

40. Managementul şcolii ce activează în program de autocontrol.
41. Elaborarea concepţiei individuale a directorului de şcoală.
42. Elaborarea tehnologiilor pedagogice noi.

Etc.

Aria tematica a cercetărilor ar fi necompletă dacă n-am aminti că, cercetarea sistematică, mai ales în ţările est-europene, foste socialiste, se orientează în ultimii ani spre:

- prelucrarea fondului de idei valoroase al cercetării şi reflexiei sociale, în general, şi al aceluia legat de cercetarea educaţionalăîn special şi integrarea lui creatoare în noul context social-politic cultural, evitând decis amestecul politicului sau ideologicului;
- intensificarea cooperării ştiinţifice internaţionale, cunoaşterea experienţelor de cercetare psihopedagogică din ţări vecine şi alte tări europene;
- adaptarea metodologiilor de abordare a problematicii cercetării educaţionale, în sensul modernizării sale şi adaptării la noile teme de studiu, oferind problemelor noi ale educaţiei în tranziţie, soluţii noi vizând priorităţile operaţionale, strategiile şi politicile sale.

Astfel, în abordarea tematicii cercetărilor propuse şi-au găsit reflecţie următoarele exigenţe:

- corespund obiectivelor pregătirii specialiştilor;
- se ţine cont de direcţiile şi de problematica cercetărilor contemporane ale ştiinţei psihopedagogice şi managementului educaţional;
- iniţiază formabilii în problemele ce sunt cercetate de profesorii şi întreg colectivul catedrei de management educaţional al UPS "Ion Creangă";
- se iau în consideraţie interesele formabililor.

Motivaţia alegerii temei de cercetare

Pentru susţinerea alegerii temei formabilul prezintă conducătorului potenţial sau conducătorului de catedră o motivaţie punctuală, care trebuie să cuprindă următoarele elemente:

- subdomeniul selectat pentru identificarea problemei de cercetat;
- o listă a lucrărilor bibliografice de referinţă care au stat la baza alegerii domeniului;
- câteva idei de bază asupra problemei: enunţ, aspecte definitorii, preocupări anterioare, soluţii propuse, dificultăţi, aspecte neclare etc.;
- maniera de cercetare preconizată: observare directă, anchetă, utilizare de statistici oficiale, folosirea experimentului psihopedagogic etc.;
- cel puţin o ipoteză de lucru ce urmează a fi supusă testării;
- o propunere de titlu tematic.

În continuare propunem modelul “Motivaţia alegerii temei”.

1. Nume şi prenume
2. Specialitatea
3. Promoţia
4. Denumirea propusă a temei de (an, licenţă, curs, disertaţie etc.)
5. Domeniul de referinţă al temei (De ex.: Comunicarea managerială; Manager – echipă – organizaţie – instituţie; Echipa în organizaţia şcolară etc.)
6. Competenţele şi abilităţile personale în raport cu tema propusă
7. Descrierea sumară a temei (problemei)
8. Scop şi obiective de cercetare: generalizarea experienţei manageriale; punerea la punct a unor concepte; găsirea unor soluţii practice (la ce?, care?), verificarea unei ipoteze (enunţate), acoperirea unei îndoieli (cu privire la ce?); experimentarea unor modele manageriale; găsirea unor variante de programe educaţionale etc.
9. Metodologia cercetării: inducţie , deducţie, analiză comparatistă, modelarea psihopedagogică, cercetare operaţională, simularea managerială, observare directă, chestionare, sondaje, experiment psihologic, pedagogic şi managerial, metode matematice şi statistice de prelucrare a datelor etc.
10. Starea actuală a abordării problemei (temei de cercetare): în literatura de specialitate (opinii şi idei ale unor autori sau specialişti; în practica educaţională şi managerială)
11. Bibliografia consultată (a) şi propusă(b)

Motivaţia nu trebuie să depăşească 6 pag. A4, redactate pe imprimantă 10 cpi. Sau echivalent (12 pt.).

Această motivare va putea fi acceptată de coordonatorul potenţial sau şeful de catedră, va putea fi respinsă sau i se va putea propune formabilului ameliorarea sau refacerea ei. La nivelul catedrei pot fi stabilite liste de coordonatori pe domenii, subdomenii sau teme de cercetare.

Teme de cercetare la nivel individual şi de echipă

Tema de cercetare poate fi propusă şi pentru echipe de formabili, în cazul în care demersul este complex, presupune demersuri interdisciplinare, activitate de teren, prelucrări şi analize complexe şi îndelungate.

În astfel de situaţii cercetările trebuie coordonate la nivel de echipă, după un plan avizat de coordonatorul de cercetare sau de şeful catedrei. Activitatea de cercetare pentru astfel de teme se desfăşoară în echipe, dar lucrările de licenţă se elaborează numai individual, prin abordarea unor

secvenţe ale cercetării sau prin impunerea unui alt punct de vedere. Lucrarea individuală va avea, în acest caz, un titlu, precizând tema generală a cercetării şi un subtitlu, prin care se specifică aspectul particular sub care este abordată şi soluţionată problema sau secvenţa de cercetare asumată individual ca element al redactării şi susţinerii lucrării.

Tipurile temelor de cercetare

Tema de cercetare propusă şi asumată poate avea un caracter practic-aplicativ, unul teoretic sau unul mixt.

Temele cu caracter practic-aplicativ sunt cele care propun spre rezolvare probleme concrete, reale ale psihopedagogiei. De fapt este vorba de teme de cercetare cu caracter preponderent practic-aplicativ, pentru că orice abordare presupune un suport teoretic (conceptual şi metodologic) însă acesta este, în acest caz, subînţeles sau minor în structura lucrării finale redactate. Astfel de teme sunt cele care privesc studii concrete, oferte educaţionale sau sondaje şi prelucrări de chestionare etc. Cercetările de acest gen privesc probleme sau situaţii particulare pentru care soluţiile sunt concepute pe baza acumulărilor teoretice anterioare sau sunt adoptate "ad-hoc" prin analize şi studii comparative.

Temele cu caracter teoretic propun generalizări conceptuale şi metodologice pentru probleme induse prin nevoia cunoaşterii ştiinţifice, a explicării coerente şi riguroase a realităţii pedagogice.

Asemenea teme sunt mai puţin evidente şi chiar sesizarea şi formularea lor problematică pot fi considerate câştiguri ale unei cercetări iniţiale. Ne putem situa în cadrul unor componente ale teoriei psihopedagogice care pot fi puse sub semnul întrebării, a unora pentru care au apărut noi elemente contradictorii sau a altora, drept caracter de noutate absolută.

Cercetările mixte (teoretico-aplicative) sunt frecvente şi se referă la aspecte de regulă cunoscute ca problematice, pentru care soluţia generală propusă de cunoştinţele teoretice anterioare nu este corectă sau trebuie ameliorată. Astfel de cercetări se oferă deseori ca suport al unor generalizări teoretice de valoare. Pentru aceste teme, în mod special, utilizarea unor extensii conceptuale şi metodologice din alte domenii (sociologie, psihologie, matematică etc.) poate avea o mare eficienţă.

Unele orientări şi sfaturi în alegerea temei de cercetare

Alegerea temei de cercetare, foarte importantă pentru succesul lucrării, poate fi orientată individual sau prin consultări cu prieteni, colegi,

foşti şi actuali profesori, coordonatori potenţiali. Câteva criterii pot fi luate în consideraţie în această acţiune:

- informaţiile teoretice şi practice asupra domeniului;
- posibilităţile de documentare bibliografică şi practică; interesul general sau particular asupra problemei sau domeniului;
- înclinaţiile personale sau ale membrilor echipei (pentru teme majore, de mare complexitate, acceptabile);
- preexistenţe sau posibilitatea elaborării unor idei premergătoare abordării propriu zise a cercetării cu privire la problema şi la soluţiile acesteia;
- resursele materiale şi financiare ce pot fi angajate în cercetarea temei;
- timpul (perioada) utilă cercetării în raport cu termenul de formare;
- concursul factorilor de decizie şi putere de la catedră, facultate, şcoală, direcţie de învăţământ, administraţie locală, judeţeană sau naţională;
- existenţa de oferte de cercetare lansate de organisme locale, naţionale sau internaţionale;
- perspectiva obţinerii unui post sau dezvoltării unei cariere profesionale.

Aceste criterii sunt de fapt un suport motivaţional puternic prin care poate fi acoperit scopul imediat al acestui tip de cercetare: succesul susţinerii lucrării la examen.

Ca să nu se consume în zadar potenţialul intelectual şi creativ al dumneavoastră e bine ca să înţelegeţi exact sarcina ce vă revine:

1. Când îţi alegi tema, încearcă să formulezi în scris, ceea ce crezi că se aşteaptă de la tine.
2. La această etapă trebuie să-ţi pui câteva întrebări la care trebuie să le dai răspuns:

- Să prezint o sinteză concentrată sau o expunere amănunţită?
- Mi se cere expunerea experienţei şi a opţiunilor propriii asupra problemei sau să demonstrez cunoştinţele teoretice?
- Să descriu situaţiile reale sau se cere să indic şi implicaţiile posibile, precum şi sugestiile de acţiune.

ELABORAREA PLANULUI DE CERCETARE

Etapa pregătitoare a cercetării se încheie cu elaborarea planului de cercetare / de lucru, care secundează planul mintal, concretizându-l într-un program-gid de muncă.

Dec, după alegerea temei şi legitimarea ei se purcede la întocmirea planului de cercetare / lucru în care se fixează etapele demersului investigaţional. Stabilirea unui **plan de cercetare presupune** existenţa unor informaţii de bază asupra domeniului obţinute prin documentarea iniţială. În

această fază devine însă foarte importantă colaborarea cu formatorii în domeniu (cadre didactice, cercetători şi specialişti). Discuţiile cu coordonatorul temei, cu alţi profesori şi specialişti în domeniu pot fi sprijin util în această fază a cercetării. Trebuie reţinut că printr-un bun plan de cercetare se poate asigura o economie de timp şi un parcurs mai puţin dificil spre atingerea scopului.

Planul ghid este util cercetătorului pentru a identifica şi clarifica factorii implicaţi, precum şi anticipările asupra raporturilor dintre aceştia; nu e neapărat nevoie de o detaliere extremă, ci doar de o proiectare a paşilor prezumtivi.

I. Radu şi M. Ionescu consideră că, elementele planului de lucru pot fi:

- expunerea problemei (definirea problemei, prezentarea ipotezei, evaluarea temei);
- bibliografia (ca orientare generală în problemă);
- metodica şi tehnica cercetării (unde, cât, cum va lucra, mijloacele auxiliare folosite, schoţa preliminară a etapelor cercetării) [69].

În opinia lui D. Zaiţ, elaborarea unui plan de cercetare nu poate fi supusă unei standardizări, pentru că acţiunile şi operaţiile sunt totdeauna specifice domeniului şi temei de cercetare. În principiu se poate admite succesiunea:

1. documentarea bibliografică (de bibliotecă, arhivă, statistică etc.);
2. observarea (documentarea asupra realităţii);
3. formularea ipotezelor;
4. experimentarea;
5. prelucrarea datelor;
6. analiza rezultatelor;
7. verificarea ipotezelor;
8. generalizarea;
9. prezentarea (confruntarea ideilor cu specialiştii sau profesorii cu preocupări în domeniu) şi corectarea;
10. concluzionarea şi redactarea lucrării scrise[84].

Căzând de acord cu T. Repida [27] şi făcând unele precizări, propunem ca planul de lucru privind lucrul asupra tezei de an, licenţă, curs, etc. în pedagogie să includă următoarele acţiuni:

1. Stabilirea temei.
2. Întocmirea listei de literatură privind tema de cercetare.
3. Evidenţierea problemei şi studierea ei în teorie şi practică.
4. Evidenţierea şi analiza noţiunilor de bază ce vizează tema de cercetare.

5. Alcătuirea planului tezei.
6. Argumentarea actualităţii temei.
7. Scrierea textului "Actualitatea temei", indicând caracteristicile de bază ale lucrării (obiectul, subiectul, scopul, ipoteza, obiectivele etc.).
8. Trecerea în revistă a surselor teoretice la tema de cercetare.
9. Scrierea textului "Analiza literaturii la tema de cercetare" în care sunt prezentate: istoria problemei cercetate (ideile, problemele); tezele ştiinţifice ce caracterizează obiectul cercetării; tezele didactice; tezele metodice; tezele psihologice; tezele manageriale etc.
10. Scrierea textului "Concluzii privind analiza literaturii la tema cercetării".
11. Elaborarea modalităţilor de rezolvare a problemei cercetate.
12. Determinarea căilor eficiente de soluţionare a problemei.
13. Pregătirea pentru experimentul constatativ (planificarea, elaborarea metodicii, pregătirea utilajelor, proiectelor didactice ale lecţiilor, ale activităţilor educative, testelor didactice, suporturilor manageriale etc.).
14. Experimentul constatativ cu scopul de a-şi forma o imagine privind nivelul de studiere al obiectului cercetat.
15. Analiza rezultatelor experimentului; alcătuirea tabelelor, schemelor, ilustraţiilor, formularea concluziilor.
16. Scrierea textului "Experimentul constatativ".
17. Revizuirea teoriei şi practicii în baza datelor experimentului constatativ.
18. Pregătirea pentru realizarea experimentului formativ (proiectarea, elaborarea metodelor şi a mijloacelor de efectuare şi monitorizarea experimentului ş. a.).
19. Desfăşurarea experimentului formativ cu scopul de a verifica ipoteza ştiinţifică.
20. Analiza experimentului formativ (procese-verbale ale observaţiilor, notiţe de înregistrare a diverselor acţiuni experimentale, lucrări scrise ş. a.).
21. Prezentarea rezultatelor analizei experimentului formativ în tabele, scheme, diagrame, desene ş. a., formularea concluziilor şi recomandărilor.
22. Scrierea textului "Activitatea de investigaţie experimentală" în care se reflectă pregătirea pentru realizarea experimentului formativ, condiţiile în care a decurs, caracteristica subiecţilor şi poziţia lor la

începutul şi la finele experimentului, denumirea şi consecutivitatea efectuării activităţilor elaborate (instructive, educative, manageriale), analiza rezultatelor, concluzii şi recomandări.
23. Repetarea experimentului formativ (dacă e necesar).
24. Închegarea în capitole a textelor pregătite.
25. Scrierea concluziilor la capitole.
26. Întocmirea concluziei generale.
27. Prezentarea anexelor (tabele, scheme, anchete, ilustraţii, proiecte didactice, proiecte manageriale etc.).
28. Precizarea sumarului tezei.
29. Definitivarea foii de titlu.
30. Prezentarea tezei pentru avizare şi expertiză.
31. Susţinerea tezei.

În anexa la regulamentul cu privire la învăţământul postuniversitar specializat în USM pregătirea tezei de magistru prevede:

- formularea problemelor ştiinţifice, practice, creative sau instructiv-metodice, elaborarea metodicii de cercetare;
- determinarea metodelor de cercetare utilizate la rezolvarea problemei, analiza ştiinţifică şi generalizarea materialului factologic, folosit în procesul cercetării;
- obţinerea rezultatelor principiale noi, ce au însemnătate teoretică, aplicativă sau ştiinţifico-metodică;
- aprobarea rezultatelor obţinute şi a concluziilor în formă de comunicare la simpozioane şi conferinţe ştiinţifice sau sub formă de publicaţii în culegeri şi reviste periodice [79].

D. Joiţa consemnează că elaborarea unitară a proiectului de cercetare sintetizează etapele anterior pregătite (vezi capitolul “Etapele elaborării tezelor”) şi poate avea ca structură generală:

- **problema cercetată**: definire, importanţă, actualitate teoretică şi practică, scopul urmărit, modul de evaluare a rezultatelor, motivaţia personală a alegerii temei;
- **stadiul abordării problemei în literatura de specialitate:** aspectele rezolvate, aspectele nesoluţionate satisfăcător, sinteza ideilor pe aceste coordonate, utilizarea adecvată a aparatului ştiinţific, conturarea poziţiei personale faţă de acestea, anticiparea aspectelor, posibil de realizat individual;
- **ipoteza** generală, ipotezele particulare, **precizarea obiectivelor şi aspectelor problemei de cercetat, precizarea conceptelor de bază utilizate;**

- **conturarea metodologiei cercetării**, pentru toate fazele sale, cu detaliile semnificative: durata, etape şi subetape, factori antrenaţi, variabile independente şi dependente, eşantion, acţiuni specifice pe etape, metode pe probleme, tehnici şi instrumente, măsuri experimentale de introdus şi utilizarea lor, posibilităţi de adaptare pe parcurs;
- **aprecierea modalităţilor de verificare (posttest) a rezultatelor, de valorificare a cercetării** (cui se adresează, modalităţi de finalizare), de construire şi completare a dosarului cercetării, ca instrument de acumulare a datelor necesare.

Aceste scheme de cercetare ne indică că, operaţiile specifice fiecărei teme pot fi incluse în una sau alta din etapele enunţate anterior, în funcţie de caracter şi importanţă în contextul cercetării. Succesiunea etapelor nu este obligatorie şi, mai mult, unele activităţi ce figurează ca etape pot fi recomandate sau necesare pe întregul parcurs al cercetării (documentare, prelucrare de date, analize parţiale etc.). Planul/proiectul de cercetări se corelează cu specificul şi amploarea temei, concepţia cercetării, scopul şi obiectivele propuse, stimulii ce indică cercetarea, resursele disponibile, calitatea şi amplitudinea documentării anterioare (iniţiale).

În concluzie menţionăm că, exemple de plan de lucru, program orientativ de cercetări didactice, plan/proiect de cercetare didactică se pot găsi în literatura de specialitate [61, p.253-262; 69, p.126 –128], care se recomandă pentru consultare.

IPOTEZA CERCETĂRII

Scopul propus, esenţial în cercetările de an, licenţă, curs şi disertaţie, este totdeauna raportat la testarea unor ipoteze, indiferent dacă rezultatul va fi acceptarea sau respingerea acestora. În continuare vom face explicaţii asupra ipotezei cercetării, deoarece fiecare student, cadru didactice, director de şcoală, masterant, doctorant, competitor trebuie iniţiat în construirea /formularea ipotezei cercetării pe care o efectuează.

Pornind de la sensul cuvintelor greceşti "***hipo"*** (sub) şi "***thesis"*** (poziţie), care au adus la denumirea conceptului, înţelegem că ipoteza este o supoziţie, o presupunere enunţată pe baza unor fapte cunoscute, cu privire la anumite conexiuni între fenomene care nu pot fi observate în mod direct sau cu privire la esenţa lăuntrică a fenomenelor, la cauza sau mecanismul intern care le produce.

Ipoteza ştiinţifică este o presupunere privind desfăşurarea unui fenomen educaţional în scopul obţinerii unor date teoretice şi a unor rezultate practice care să contribuie la îmbogăţirea ştiinţei şi a practicii

pedagogice. Pentru a fi ştiinţifică, ipoteza trebuie să respecte anumite condiţii:
- să concorde cu materialul faptic la care se referă;
- să fie principial verificabilă;
- să se aplice exclusiv unei sfere largi de obiecte şi fenomene; să fie clară şi simplă din punct de vedere logic.

Ipoteza este un enunţ probabil, potenţial adevărat sau fals care urmează a se dovedi ca atare prin verificare practică, de regulă prin experiment. Ipotezele ştiinţifice nu au valoare formală; ele vizează esenţialitatea, legitatea obiectivă. Ipoteza este şi un moment de negare dialectică (depăşire) a sumei de cunoştinţe acumulate până la un anumit moment, ce ne indică importanţa ei metodologică pentru procesul cunoaşterii.

Ipotezele se exprimă logic, de regulă, prin judecăţi ipotetice de tipul "dacă S, atunci P". Momentul verificării lor coincide cu transformarea judecăţii ipotetice în judecată categorică: cunoaşterea trece pentru o perioadă de timp relativ stabilă, din stadiul ***ipo-tetic*** în stadiul ***tetic*** (poziţional).

Pe fondul considerentelor generale privind locul şi funcţia ipotezei în cunoaşterea ştiinţifică, vom încerca, în continuare să elucidăm unele **aspecte privind ipoteza în cercetarea pedagogică.**

Deşi rămâne în conţinutul ei aceeaşi, ipoteza capătă trăsături şi formulări diferite în raport cu obiectul cercetării.

Educaţia - ca ansamblu de influenţe formative conştiente – este un fenomen deosebit de complex. Le realizarea sarcinilor educaţiei concură factori extrem de diverşi, care se deosebesc între ei prin trăsături principale.

Pentru a fi realmente ştiinţifică, cunoaşterea fenomenului educativ trebuie:
- să ducă la descoperirea unor raporturi legice între factorii implicaţi în actul educativ;
- să evidenţieze – fără a scăpa din vedere interdependenţa lor obiectivă – calitatea specifică a fiecăruia, locul şi rolul său în ansamblul acţiunii educative;
- să stabilească, în acest complex larg, legităţile actului educativ propriu-zis, constituit prin legătura dintre cei doi poli ai săi, inseparabili: educator şi educat, incluzând însă neapărat conţinutul acţiunii întreprinse de educator, element care este scăpat din vedere atunci când rămânem la definirea educaţiei "ca o acţiune în vederea unui scop".

Iată, aşadar, un complex de **situaţii care fac** extrem de **dificilă sarcina precizării unor ipoteze cu adevărat ştiinţifice în cercetările pedagogice**. Dificilă, dar nu şi imposibilă.

I. **Una din probleme** la care ne gândim **este** cea cu privire la **cele două categorii de cercetări întreprinse în pedagogie pentru dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a procesului de învăţământ**:

a) cercetări privind ***generalizarea experienţei pozitive***;

b) cercetări de creare a unei ***experienţe noi***.

Aici accentul trebuie să cadă pe cele de-al doilea tip, deoarece ele concordează mai mult cu tendinţele actuale ale dezvoltării ştiinţei, cu creşterea în general a gradului de participare conştientă a personalităţii umane în toate domeniile de făurire a istoriei. S-ar părea că deosebirea dintre cele două tipuri de cercetări este numai de ordin didactic, deoarece chiar şi o cercetare care vizează doar generalizarea experienţei pozitive presupune considerarea acestei experienţe ca un experiment natural *sui-generis*, care are la bază anumite *ipoteze implicite*. În cercetările specific experimentale, însă, ipotezele sunt totdeauna *explicite*. Ţinând seama de cerinţele mari ale perfecţionări învăţământului, nu putem rămâne la ritmul pe care l-ar impune o dezvoltare a ştiinţei pe baza ipotezelor implicite. Aceasta ar însemna în mare parte spontaneitate. Perfecţionarea procesului instructiv-educativ trebuie să fie rezultatul unei activităţi ştiinţifice conştiente.

II. **Altă problemă** care se cere rezolvată în legătură cu **specificul ipotezei** în cercetarea pedagogică se referă la *caracterul explicativ şi normativ* în acelaşi timp al pedagogiei. Este evident faptul că explicaţia ştiinţifică a producerii şi desfăşurării unui fenomen constituie punctul de plecare cert în crearea condiţiilor necesare pentru repetarea fenomenului; în cercetarea pedagogică, datorită intervenţiei unui număr foarte mare de parametri în ansamblul condiţiilor necesare procedurii fenomenului educativ, apare necesitatea deosebirii ***ipotezei explicative*** faţă de cea ***normativă***.

În **cercetările explicative**, care pot fi considerate pe un alt plan **cercetări fundamentale**, **ipoteza îmbracă forma unui *model* imaginat** în legătură cu structura şi desfăşurarea procesului educaţional. Educaţia, imaginată ca un lanţ de reflexe condiţionate (I.P. Pavlov), constituie un model – ipoteză pentru explicarea fenomenului studiat de pedagogie. Dar acest model, ca în orice alt domeniu unde este folosită modelarea, scoate în evidenţă numai anumite laturi esenţiale. Pentru explicarea completă a fenomenului este necesar să fie surprinse şi alte laturi, pe care alte modele le scot în evidenţă.

De aceea, ipotezele, în cercetarea cu caracter explicativ, sunt numai părţi ale cuprinderii orizontale sau verticale a întregului fenomen; incomplete pe orizontală, pentru că nu cuprind fenomenul complet în momentul dat – ci numai anumite laturi – şi incomplete pe verticală, pentru

că pot fi numai adevăruri parţiale, dacă se verifică pe drumul explicării depline în perspectiva dezvoltării continue a fenomenului.

Datorită acestor trăsături, dar devenite specifice din momentul în care ea trebuie să dea şi norme de producere a fenomenului în condiţii diverse, ipoteza nu mai poate rămâne numai un model explicativ, ci ea devine un model de acţiune practică. **Ipoteza-acţiune** presupune explicaţia complexă, care însumează tot ceea ce s-a câştigat prin verificarea modelelor explicative până în momentul respectiv, dar imaginează profund o acţiune nouă, eficientă şi corespunzătoare în condiţii noi. Acum, pentru a verifica o normă presupus eficientă, ipoteza are în vedere nu numai modul de a acţiona, ci şi conţinutul cu care se acţionează şi schimbările survenite în condiţiile umane.

Ipoteza-acţiune, a cărei verificare pozitivă va duce la elaborarea unor enunţuri cu valoare operaţională, răspunde cerinţelor logicii pedagogice, înţeleasă ca logică dialectică. În conţinutul ipotezei de cercetare a problemelor educative se exprimă propunerea unui sistem de acţiune educativă optimă. Logica pedagogică este tocmai această logică a optimizării acţiunii umane în direcţia educativă. Un sistem de acţiune educativă este optim atunci când corespunde deplin tendinţei obiective a fenomenului cercetat. **Ipoteza este**, prin urmare, ***nu numai anticipativ-explicativă, ci şi anticipativ –operaţională***. Deci cercetările în domeniul educaţiei devin unitar fundamentale şi aplicative.

Ipotezele diferă după specificul cercetărilor pedagogice întreprinse. Astfel, **în cazul cercetărilor de tip constatativ-descriptiv, ipoteza** avansează posibilitatea existenţei unor anumite stări şi pretinde prin întrebări obţinerea explicaţiilor sau identificarea elementelor componente. **În cazul cercetărilor de tip experimental**, urmărindu-se ameliorarea sau schimbarea unei stări existente, ipoteza este exprimată prin judecăţi de tipul: “ Dacă S, atunci P”; “Cu cât…, cu atât… “Dacă acţionează factorul A, B sau C se obţine efectul X?”. Acest tip de ipoteze sunt numite **ipoteze prognostice** sau **ipoteze de previziune.**

Pe fondul problematicii epistimologice generale, o serie de probleme ale elaborării ipotezelor în cercetarea pedagogică a fenomenului educaţional sunt deosebit de actuale.

Întrucât verificarea ipotezei presupune crearea unei situaţii educative noi, cu antrenarea unei mase considerabile de subiecţi, riscul infirmării ei trebuie să fie minim. Aceasta este o precizare esenţială. Limitarea riscului infirmării nu anulează oare însăşi calitatea de ipoteză? Întrebarea este într-adevăr de reţinut. Ea comportă un răspuns negativ, dacă:

a) Ipoteza este rezultatul unei cunoaşteri multiple a obiectului cercetării, nu numai din punct de vedere pedagogic, ci şi psihologic,

sociologic, antropologic, managerial etc. a te limita doar la punctul de vedere *strict pedagogic* în stabilirea ipotezei, înseamnă a te condamna din capul locului la empirism. Fără îndoială că în forma ei elaborată ipoteza va fi de natură *specific pedagogică,* dar pentru a ajunge aici este necesar să se pornească de pe poziţiile generale ale ştiinţelor în raza cărora stă – într-un fel sau altul – problema explicării esenţei umane.

b) Ipoteza exprimă în sine ***tendinţa obiectivă a fenomenului cercetat***, propunând o astfel de restructurare a actului educativ care, prin aplicare, să contribuie la grăbirea procesului de realizare a tendinţelor educaţiei şi, prin urmare, la progresul social. Tendinţa obiectivă a fenomenului educativ poate fi depistată doar în urma unui act cognitiv complex, caracterizat în primul rând printr-o strânsă legătură cu realitatea. În fiecare domeniu ştiinţific trebuie pornit de la fapte date. **Ipoteza nu este fructul unor raţionamente pur deductive**. A considera-o astfel înseamnă, a te expune unei primejdii: aceea a inoperabilităţii şi caracterului neadecvat al premiselor de la care pleci în domeniul pe care îl cercetezi. Verificarea prin practică străduieşte începutul şi sfârşitul mecanismului logic. Aşadar, stabilirea ipotezei pedagogice nu poate avea loc, pentru a fi validată, în afara contactului direct al cercetătorului cu fenomenul educativ investigat. Ea nu poate fi dedusă – fără alte determinări – numai din construcţii teoretice anterioare, chiar dacă acestea sunt de aceeaşi natură şi au fost multilateral verificate prin experiment.

Ipoteza în cercetările de educaţie este un produs obţinut pe calea inductivă, nu pe cale deductivă.

Pentru a se formula pe terenul tendinţei obiective, **ipoteza trebuie să exprime** în sine relaţia: **scopul educativ - acţiunea educativă – rezultatul educativ**. Prin urmare, domeniul de existenţă al ipotezei se înscrie pe traiectul scop-acţiune-rezultat. Pe acest traiect, interrelaţiile factorilor cuprinşi în fenomenul educativ sunt extrem de complexe, variate, caracterizate prin neunivocitate. Evidenţiem pe acest traiect rolul însemnat pe care îl joacă *factorul subiectiv* atât din partea investigatorului, cât şi din direcţia subiectului şi obiectului educaţiei ca atare.

Ipoteza va propune o astfel de structurare a educaţiei, încât:

1. Scopul formulat să fie corespunzător condiţiilor concrete-istorice existente şi perspectivelor lor de evoluţie imediată.
2. Acţiunea educativă să fie potrivită acestui scop.
3. Rezultatul probabil (presupus) să exprime un stadiu nou, superior al realizării idealului educativ.

c) Procesul de verificare a ipotezei concordă, principal, cu însăşi ipoteza, adică nu se abate de la spiritul ei.

Fiind de acord cu poziţia, că ipoteza este o verigă de legătură între constatare (descriere) şi explicare (interpretare), facem o precizare că ipoteza nu este singura verigă de acest fel. Ea este însă, într-adevăr, principală. Ca moment al cunoaşterii ipoteza îndeplineşte o funcţie esenţială pentru progresul cunoaşterii. De aceea, stabilirea ei cu competenţă ştiinţifică este o cerinţă de bază a oricărei cercetări în fenomenul educaţional. Uneori, şi exemple se pot da, iar ipotezele noastre, formulate ca atare, propun dovedirea experimentală a ceea ce este dovedit deja prin practica şcolară. Numai forma lor de prezentare este ipotetică, conţinutul lor reprezentând însă un adevăr dovedit de practică. Asemenea cercetări sunt uneori justificate, dacă ele aduc o profundă explicaţie a fenomenului şi de aceea o mai bună dirijare a lui. Până la Newton practica confirmase că toate obiectele cad spre pământ dacă sunt lăsate libere, însă el a dat explicaţie ştiinţifică a faptului. Iată de ce uneori sunt necesare cercetări care confirmă o practică existentă, dar o explicitează ştiinţific.

Ipoteza nu poate da în sine un adevăr potenţial definitiv, chiar când el se verifică. De aceea, formulările ipotetice de acest tip: “Dacă se va proceda potrivit scării de acţiuni a, b, c . . . şi numai potrivit acestei scări, atunci se va obţine rezultatul x, y, z, …şi numai acest rezultat” sunt metafizice. **Ipotezele în cercetările de educaţie au** deci **un grad de relativitate sporit, ceea ce însă nu le neagă caracterul de ipoteze**. Uneori întâlnim situaţii în care valoarea gnoseologică a ipotezei este exagerată, şi este exagerată nu numai ca atare, ci şi din cauza unei optici false asupra realităţii scopului educativ. În unele lucrări de educaţie se avansează ca rezultate ale cercetării experimentale (obţinute într-un timp scurt) calităţi ale personalităţii care corespund deplin idealului educativ. Or, idealul educativ se va realiza deplin abia pe terenul unei depline societăţi ideale. Eroarea de concepţie în cazul amintit este evidentă: se substituie idealul educativ unei trepte a realizării sale, treaptă determinată concret-istoric. Această eroare ţine de un anume “iluminism pedagogic”, formă exagerată a optimismului pedagogic.

Pentru a fi validă, ipoteza trebuie să convină momentului istoric în care se verifică. Prin ea se va propune astfel un sistem educativ ***adecvat***, înscris organic scopului educaţiei.

Afirmăm mai sus că funcţia şi forma ipotezei sunt determinate de natura şi de scopul cercetării efectuate. Dacă ne referim la **cercetările de didactică**, constatăm că şi ele urmăresc, pe de o parte, dezvăluirea legităţilor procesului instructiv, iar pe de altă parte, determinarea modalităţilor optime prin care legile descoperite trebuie folosite pentru a duce la perfecţionarea şi optimizarea acestui proces. Ni se pare deosebit de sugestivă definiţia lui L.B.

Itelson, care consideră, că "ipoteza este formularea probabilă a unei legi" [91, p.30]. Ne vine mai uşor să vorbim despre legi în didactică, deşi nu este deosebit de sugestivă definiţia lor numai la acest domeniu al pedagogiei. Ipoteza surprinde legătura internă şi raporturile intime dintre fenomene şi procese. Dec aici reiese şi faptul că ea trebuie să conţină, sub formă ipotetică, principalele elemente care permit formularea unei legi ştiinţifice şi anume: obiectele şi forma acţiunii legii presupuse, precum şi limitele acţiunii legii presupuse.

Experienţa arată că **la etapa definirii ipotezei mai apar două deficienţe**, două extreme. **Într-un caz**, ipoteza înaintată reiese evident din legităţile generale cunoscute, teoriile enunţate, din tehnologiile cunoscute, ce dau ipotezei formă axiomatică. Cu alte cuvinte, aici nu-i ce verifica, nu este ce să se experimenteze, lipseşte obiectul de cercetare.

În alt caz, ipoteza se determină aşa de misterios, încât nu-i posibil de presupus pe baza cui se aşteaptă eficacitatea în cercetare, metodica propusă. În aceste cazuri ipoteza nu-i corectă, necărturară, absurdă, ori avem de a face cu o nouă descoperire, o legitate necunoscută anterior. În cazul când ipoteza este axiomatică sau absurdă, nu poate fi fundamentată, lucrul asupra ipotezei se începe din nou.

În cursul cercetării apar desigur situaţii noi, care nu o dată sunt îndoielnice, trebuie supuse unei verificări imediate, pentru a se asigura continuarea cercetării cu rigurozitate logică. Apare astfel necesitatea elaborării pe parcurs a unor ipoteze de lucru. **Ipoteza de lucru** înseamnă stabilirea strategiilor de cercetare. Concret se va preciza ansamblul de metode, mijloace şi forme de cercetare care se vor folosi în investigaţie, adică ce se intenţionează a face şi cum. Altfel spus, ipoteza ştiinţifică e o teorie ce orientează întreaga activitate de cercetare. Ipoteza de lucru orientează organizarea cercetării experimentale, culegerea şi prelucrarea datelor, formularea concluziilor şi soluţiilor de rezolvare. Ipoteza bine elaborată garantează reuşita investigaţiei, evită eşecurile.

Ipoteza, ca explicaţie sau soluţie posibilă, cu caracter provizoriu pentru o problemă sau pentru fenomene sau procese pedagogice şi manageriale reale, este de fapt un reper iniţial al demersului ştiinţific. Pentru a-şi putea exercita rolul funcţional, formularea ipotezei trebuie să respecte câteva rigori, exprimate de H. McAshan:

- ipoteza să fie astfel expusă încât să conducă la deducţii şi decizii;
- ipoteza trebuie exprimată clar, fără echivoc şi în termeni funcţionali vizând cu exactitate acţiunea, previziunea, calitatea sau cantitatea urmărită;

- ipoteza să fie astfel formulată încât să permită după situaţie validarea sau infirmarea ei;
- să fie specifică şi verificabilă;
- să fie simplă şi direct raportată la fapte empirice;
- să fie exprimată în formă definitivă la începutul cercetării; să poată fi raportată la metodele de cercetare şi testare cunoscute;
- să fie raportată la cunoştinţele existente sau la teoria care se referă le problematica în studiu [44, p. 51-59].

Desigur, fiecare cercetător tinde ca ipoteza definită să se adeverească. Astfel de tendinţă este naturală, dar pe parcursul investigaţiei cercetătorul cinstit nu va ascunde îngăduielile sau neîncrederile în progresivitatea ipotezei înaintate, el va fundamenta cum se vor atinge rezultatele preconizate înalte, având ca repere teorii, concepţii, legităţi, principii educaţionale şi manageriale etc.

Pentru o însuşire temeinică a tehnologiei formulării ipotezei în continuare descriem etapele de lucru asupra elaborării ipotezei.

Etapa înaintării ipotezei:

1. Culegerea datelor iniţiale, informaţiilor teoretice şi empirice despre obiectul, subiectul şi problema cercetării.
2. Înaintarea ideilor de bază despre caracterul legăturilor obiectului, evidenţierea factorilor ce dau naştere la situaţia de problemă, modalităţilor de rezolvare a problemelor, sarcinilor în baza ideilor teoretice fundamentale, a datelor reale şi presupunerilor intuitive.
3. Stabilirea conţinutului presupunerilor cu mijloace de interpretare teoretică şi empirică a noţiunilor ce constituie presupunerea.
4. Determinarea formei logice a presupunerii, raportarea obiectului şi conţinutului noţiunilor din presupunere.

Etapa fondării ipotezei:

1. Clasificarea presupunerilor înaintate şi determinarea legăturilor logice dintre ele.
2. Evidenţierea ipotezei de bază. Determinarea conţinutului teoretic al ipotezei prin mijloacele de interpretare teoretică.
3. Stabilirea legăturilor ipotezei de bază ce reprezintă aspectele ei şi care dau o interpretare empirică.
4. Fondarea teoretică a ipotezelor-consecinţe. Înaintarea presupunerilor alternative în dependenţă de ipotezele-consecinţe.
5. Interpretarea empirică a ipotezelor-consecinţe.
6. Interpretarea operaţională a ipotezei.
7. Fixarea criteriilor şi indicilor empirici de evaluare empirică şi teoretică a ipotezei.

Etapa de control a ipotezei:

1. Obţinerea datelor factologice, calculul indicilor, ce caracterizează legăturile înaintate în ipoteză, interpretarea lor.
2. Acceptarea sau refuzul ipotezelor empirice conform criteriilor acceptate.
3. Analiza cauzelor de respingere a ipotezelor empirice. Analiza erorilor posibile în procedurile de măsurare, înregistrare, transformare şi la calculul datelor.
4. Analiza datelor limitrofe. Înaintarea propunerilor despre caracterul legăturilor acestor date cu ipotezele-consecinţe şi ipotezele-bază.
5. Interpretarea ipotezelor empirice acceptate şi demonstrărilor logice ale ipotezelor-bază.
6. Formularea concluziilor pe baza ipotezelor demonstrate referitor la problemă, obiect, obiective ale cercetării.

Desigur, pe parcursul cercetării ipoteza poate fi supusă precizării, completării, dezvoltării sau să fie respinsă. Fără ipoteză nu poate fi nici o cercetare ştiinţifică.

O lucrare de licenţă sau una de disertaţie poate urmări atingerea unui scop mai puţin ambiţios: retestarea, prin confruntarea cu noi fapte, evenimente sau date, de ipoteze anterior verificate; construirea unor raţionamente şi argumentaţii noi pentru generalizări anterioare; ameliorarea demonstraţiilor existente sau dezvoltarea unor noi demonstraţii logico-formale pe căi practice cu folosirea de soluţii unor probleme noi ale pedagogiei şi managementului educaţional; identificarea de soluţii ale acţiunii eficiente pentru ameliorarea situaţiei şcolii etc.

Pentru atingerea unui scop, de acest gen, ipotezele de lucru se raportează la dimensiuni prezentate de natura anticipativă, corectivă sau de confirmare. Se admit chiar teme care să urmărească o cercetare pur bibliografică, de mai mare sau mai mică anvergură, pentru realizarea de sinteze, sistematizări sau confruntări de opinii într-o secvenţă mai puţin stabilă şi admisă a domeniului de cercetare, pentru care au apărut noi fapte, enunţuri şi încercări de teoretizare. Elaborarea de lucrări de acest tip însă este mai pretenţioasă şi este asumată de cercetători deja formaţi, fără a exclude însă posibilitatea ca un formabil, având o cultură generală şi de specialitate bogată, o experienţă de cercetare şi o bună îndemânare, să reuşească să realizeze chiar performanţe remarcabile.

După o astfel de descriere a specificului ipotezelor ştiinţifice propunem ca pe parcursul formulării ipotezei generale, a ipotezelor particulare, a obiectivelor cercetării (ce este posibil de rezolvat, ce

contribuţii pot fi aduse, în ce condiţii?) să se respecte următoarele cerinţe de bază:

- formularea ipotezei să fie ca enunţ probabil, ca supoziţie;
- să anticipe soluţii provizoriu formulate;
- să depăşească cunoştinţele existente asupra problemei;
- să utilizeze raţionamentul ipotetic: "dacă --- atunci", "este posibil să... dacă", "ce ar rezulta dacă ...?" ş. a.;
- să poată fi confirmată sau să suporte modificări pe parcurs;
- să clarifice dificultăţi posibile în rezolvarea temei;
- să poată fi transformată în teorie, prin verificare;
- să determine formularea de obiective – subprobleme conturate;
- să avanseze un răspuns adecvat, plauzibil în condiţiile date;
- să nu se confunde cu acumularea de fapte brute sau cu o idee teoretică generală, de natură teoretică;
- în faza iniţială, să se elaboreze în variante sau alternative;
- să dirijeze întreg sistemul metodologic de investigaţie;
- să valorifice orice modalitate care conduce la formularea ei (inducţie, deducţie, intuiţie, observare, teoretizare, aplicare);
- să poată fi perfecţionată, pe măsură ce se definesc ulterior variabilele, factorii, criteriile, etapele cercetării,

În finalul acestui capitol propunem exemple unde se arată cum se pot formula scopul, ipotezele şi obiectivele cercetării.

1. Tema: **Formarea continuă a profesorilor din învăţământul preuniversitar** (disertaţia lui A. Mocrac, 1997, IŞPP, conducător ştiinţific Gh. Rudic).

Scopul cercetării constă în fundamentarea pedagogică a procesului de formare continuă a profesorului şi elaborarea unor noi modele de atestare a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar.

Ipoteza cercetării. Procesul intensificării muncii profesorului din învăţământul preuniversitar este determinat de un şir de factori, condiţii şi tehnologii pedagogice. Formarea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar este un factor decisiv în sporirea eficacităţii muncii pedagogului, perfecţionării măiestriei pedagogice a acestuia. Metodologia de formare continuă a cadrelor didactice va fi eficientă când:

- se vor determina bazele teoretică-ştiinţifice ale procesului de intensificare a muncii pedagogului;
- se va elabora concepţia de formare continuă a cadrelor didactice; se vor elabora şi implementa modele alternative de atestare a cadrelor didactice;
- se va optimiza procesul de formare a personalităţii profesorului şi elevilor conform cerinţelor societăţii.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea fundamentelor teoretice ale formării continue şi ale intensificării activităţii profesorului din învăţământul preuniversitar.
2. Analiza modelelor de perfecţionare profesională continuă a pedagogului în diferite ţări.
3. Analiza situaţiei din domeniul formării continue a pedagogului din învăţământul preuniversitar din Moldova.
4. Elaborarea concepţiei formării continue a intensificării muncii profesorului din învăţământul preuniversitar.
5. Elaborarea modelelor de atestare a profesorului – condiţie prioritară în formarea continuă şi intensificarea muncii cadrelor didactice.
6. Implementarea modelelor de atestare a cadrelor didactice în sistemul învăţământului preuniversotar.

2. Tema: **Fundamente pedagogice ale proiectării conţinutului educaţiei tehnologice în învăţământul gimnazial** (disertaţia lui M. Paiu, 1996, IŞPP, conducător ştiinţific D. Patraşcu).

Scopul cercetării constă în elaborarea fundamentelor pedagogice de proiectare a conţinutului educaţiei tehnologice centrat pe caracterul modulabil, universal şi flexibil.

Ipoteza cercetării. Elaborarea fundamentelor pedagogice ale proiectării conţinutului educaţiei tehnologice va contribui la sporirea eficienţei pregătirii elevilor pentru viaţă, dacă:

- va fi analizată şi valorificată experienţa proprie şi cea de peste hotare în educaţia tehnologică în funcţie de condiţiile existente;
- selectarea conţinutului se va efectua în baza concepţiei ştiinţifice a educaţiei tehnologice ce va contribui la formarea unui sistem integrat, luând în consideraţie aptitudinile, capacităţile şi interesele personale ale subiecţilor educaţionali;
- va fi asigurată flexibilitatea şi dinamicitatea conţinutului prin aplicarea principiului modular de instruire;
- va fi asigurată încadrarea elevilor în întregul proces tehnologic prin observare – cercetare – proiectare – confecţionare – apreciere - realizare.

Obiectivele cercetării:

- elaborarea fundamentelor pedagogice ale proiectării conţinutului educaţiei tehnologice;
- cercetarea evoluţiei educaţiei tehnologice a elevilor în context mondial;
- elaborarea concepţiei educaţiei tehnologice a elevilor în învăţământul secundar general, efectuarea expertizei concepţiei şi experimentarea unor modele de realizare a educaţiei tehnologice;

- determinarea structurii programei şi elaborarea ei în baza modulului “Radiotehnica”;
- verificarea eficienţei conţinutului elaborat la educaţia tehnologică.

3. Tema: **Bazele organizatorico-pedagogice ale activităţii managerului instituţiei educaţionale** (disertaţia lui Muhammed Jride Mustafa Al-Hanakta, 2001, UPS “Ion Creangă”, conducător ştiinţific D. Patraşcu).

Scopul cercetării: stabilirea unor repere teoretice şi experienţiale pentru activitatea organizatorico-pedagogică a managerului instituţiei educaţionale (şcoli) – (A.O.P.M.I.E.).

Ipoteza cercetării: activitatea organizatorico-pedagogică a managerului instituţiei educaţionale şcolare este eficientă, asigură trecerea şcolii pe o cale intensivă de dezvoltare şi autodezvoltare în condiţiile în care:

- conducătorul de şcoală posedă abilităţile corespunzătoare funcţiei şi este un lider – manager a cărui activitate are caracter profesional şi se organizează pe temeiul unei abordări ierarhice, pe evidenţa tipului şi rolului acestuia;
- exigenţele faţă de personalitate, competenţa şi activitatea conducătorului de şcoală corespund conţinutului, structurii şi orientărilor A.O.P.M.I.E.;
- este evidenţiat şi luat în consideraţie complexul de condiţii şi factori teoretico-metodologici, organizatorici, socio-psiho-pedagogici şi administrativi, care însoţesc şi determină activitatea conducătorului de şcoală.

Obiectivele cercetării:

- a dezvălui reperele conceptuale ale A.O.P.M.I.E. şi a realiza un studiu comparat al experienţelor A.O.P.M.I.E.;
- a preciza noţiunile “conducere”, “conducător”, “manager” şi “lider”; a stabili tipurile de conducători ai şcolilor contemporane şi cerinţele faţă de ei;
- a defini conţinutul şi structura A.O.P.M.I.E.; a elabora profilul psiho-socio-profesional al managerului şcolar;
- a stabili şi a verifica experimental factorii, condiţiile şi căile de desfăşurare a A.O.P.M.I.E.

SURSELE CERCETĂRII PSIHOPEDAGOGICE

Principalele surse ale cercetării psihopedagogice sunt următoarele:

a) materialele arheologice;
b) documente oficiale (legi, planuri, programe);
c) documente istorice, referitoare la învăţământ din anumite perioade;

d) presa generală şi cea periodică;
e) practica şcolară contemporană;
f) operele pedagogice în domeniul educaţiei şi învăţământului;
g) opere manageriale generale şi în domeniul educaţional.

Etc.

În dependenţă de problemă, temă, obiect, scop, ipoteză, obiective şi metodologia cercetării unele izvoare pot fi acceptate, concretizate sau abandonate.

DOCUMENTAREA BIBLIOGRAFICĂ ASUPRA TEMEI

Munca asupra tezei, indiferent de acea că este teză de an, de licenţă, de curs postuniversitar, de magistru sau de doctor începe cu documentarea bibliografică, pentru a determina în ce stadiu de cercetare se află problema. Faza documentării iniţiale nu pare a fi obligatorie, dar pentru o sistematizare a ideilor asupra temei se impune o revedere a principalelor lucrări bibliografice cu caracter fundamental şi general în domeniu: manuale, dicţionare, enciclopedii, monografii de autor.

Menţionăm că, fiecare formabil trebuie să cunoască trei tipuri de lucrări bibliografice: lucrări de referinţă generală, lucrări de specialitate şi surse (texte) de studiu.

Se realizează astfel o reorganizare a principalelor elemente cunoscute cu privire la tema abordată, în mod special a conceptelor, definiţiilor şi dezvoltărilor formale necontestate sau având caracter de generalitate recunoscut. Uneori aceste lucrări sensibilizează şi asupra unor eventuale contradicţii, discordanţe, limite sau dificultăţi în abordarea anterioară a domeniului şi temei, sugerând deci probleme de rezolvat sau direcţii posibile de cercetare în domeniu sau temă. Cu rol complimentar şi conex, revederea surselor de bază poate fi însoţită de parcurgerea unor lucrări cu caracter mai puţin pretenţios, din categoria celor de eseistică, de popularizare, a unor recenzii, note şi comentarii asupra unor lucrări, studii sau articole de specialitate. Deseori se pot astfel sesiza aspecte mai puţin clarificate sau înţelese din domeniu sau aferente temei în lumea specialiştilor.

Trecerea la studiul şi interpretarea literaturii ştiinţifice propriu-zise (monografii, tratate, articole şi studii de specialitate) se realizează numai în măsura în care există o familiarizare cu limbajul, convenţiile, mecanismele şi subtilităţile metodologice de bază ale domeniului căruia îi aparţine tema. Studiul acestor lucrări trebuie să fie de fapt o analiză critică a tot ceea ce s-a realizat în domeniu, legat de tema de cercetare asumată sau propusă.

Sesizarea şi urmărirea logicii interne a concluziilor ştiinţifice, tezelor şi teoriilor legate de temă vor servi la iniţierea şi conturarea demersului ştiinţific pentru susţinerea ipotezelor, verificarea falsităţii sau realităţii acestora, probarea adevărului, în ultimă instanţă şi punerea la punct a concluziilor care se pot constitui astfel ca suport al iniţierii unei noi teze, dezvoltării unei teorii existente sau iniţierii unei noi teorii ştiinţifice. O lucrare de licenţă sau una de disertaţie îşi poate propune să construiască nu numai enunţuri sau unor propoziţii cu caracter de adevăr, prin afirmarea sau negarea unei realităţi, aparenţe, fenomenologii sau structuri interne, ea poate contribui la abordarea inovativă a problemelor abordate.

Studiul bibliografic permite în psihopedagogie "experimente" teoretice de un tip special, bazate pe confruntări între teze, concluzii ştiinţifice sau enunţuri ale aceleiaşi teorii sau unor teorii diferite în legătură cu tema supusă cercetării. Studiul lucrărilor de specialitate elimină îndoieli sau accentuează interogarea şi îndoiala asupra unor aspecte ale temei. Acest studiu nu este decât rareori pur teoretic (bazat numai pe parcurgerea şi interpretarea lucrărilor de specialitate). Raportarea la observarea continuă a realităţii vizată prin tema de cercetare şi confruntarea cu teoria vor putea aduce elemente de noutate, noi idei, propuneri de elemente de natură metodologică, negarea unor acumulări anterioare false etc. Cercetarea în cadrul licenţei sau disertaţiei poate avea însă un caracter pur aplicativ (cel mai frecvent) şi atunci concluziile pot fi construite numai în jurul ideii de confirmare sau infirmare a unor supoziţii teoretice (ipoteze), formulate (expresii, definiţii etc.) din literatura de specialitate, relaţii şi calcule, prin raportare la o cazuistică mai mult sau mai puţin amplă (una sau mai multe şcoli, procese educaţionale etc.).

Studiul bibliografic oferă uneori chiar răspunsuri explicite sau soluţii la problema supusă cercetării, cea ce poate fi util în finalizarea lucrării sau în orientarea către o altă temă (atunci când timpul mai oferă încă o astfel de alternativă). Cercetarea bibliografică dezvoltă paralel cu cea asupra realităţii (pe teren, experimentale etc.) furnizează elemente pentru elaborarea de noi ipoteze de lucru, amendarea sau reformularea ipotezelor iniţiale, sau propune direct soluţii pentru rezolvarea problemelor concrete înaintate de tema lucrării.

O cercetare bibliografică sistematizată şi coerentă **se poare realiza în etape succesive**:

- informarea generală asupra temei de cercetare: identificarea surselor, realizarea accesului la surse, procurarea materialelor bibliografice, adnotarea superficială a materialelor şi ordonarea acestora;

- cercetarea surselor prin parcurgerea atentă şi evidenţierea ideilor, argumentelor, demonstraţiilor, ipotezelor, sistemelor conceptual-metodologice, enunţurilor, explicaţiilor şi concluziilor privind tema de cercetare propusă;

- prelucrarea şi interpretarea ideilor privind tema din bibliografia utilizată pentru formarea unei viziuni de ansamblu asupra realizărilor anterioare din cercetarea domeniului şi, eventual, a temei; sinteza teoretică, fixată prin cercetare bibliografică şi reflecţie permanentă asupra realităţii permite punerea la punct a instrumentariului conceptual-metodologic şi explicativ pentru abordarea concretă a cercetării asupra realităţii (problema de cercetat anunţată prin tema lucrării) şi realizarea demarcaţiei între ceea ce va realiza autorul lucrării (formabilul în acţiunea de cercetare pentru obţinerea licenţei sau masteratului) şi ceea ce trebuie considerat bun câştigat în domeniul cunoaşterii realităţii aferente domeniului sau temei.

Pentru realizarea unei documentări bibliografice complete, complexe, coerente şi riguroase, după părerea lui D. Zaiş [84], se pot apela surse foarte diferite:

- **documente primare periodice** (reviste, anuare, editoriale, ziare) sau **neperiodice** (manuale, monografii, tratate, publicaţii, rapoarte de cercetare, teze de doctorat, rapoarte statistice, analiza specială etc.);
- **documente secundare** – rezultate ale prelucrării sistematizatoare a documentelor primare (reviste de referate, reviste de titluri, enciclopedii, dicţionare, bibliografii, indexuri bibliografice, cataloage bibliografice, sinteze documentare, ghiduri bibliografice, sinteze de traduceri, sinteze de referate etc.);
- **microformate:** filme, fotocopii, benzi şi discuri magnetice, microfişe etc.; această ultimă sursă devine foarte puternică prin facultăţile de comunicare informaţională oferite de diferite sisteme naţionale şi internaţionale de computere conectate (E-mail, Internet, etc.).

Fiecare formabil trebuie să cunoască ce prezintă fiecare izvor bibliografic utilizat. De aceea în continuare ne vom referi la cele mai importante.

Monografia, conform DEX-ului limbii române, este un studiu ştiinţific amplu asupra unui subiect anumit, un tratat detaliat şi multilateral. Autorul sau colectivul de autori al unei monografii, fiind îndrumat de metodologia ştiinţei respective, examinează şi apreciază concepţiile şi teoriile existente într-un anumit domeniu ştiinţific, înaintează şi argumentează idei noi în baza aceloraşi sau altor metode şi abordări ştiinţifice.

Articolul ştiinţific este o expunere scrisă şi constituie principala cale de comunicare între oamenii de ştiinţă, cercetători, specialişti într-un anumit domeniu. Articolul, tratând un aspect concret al unei probleme ştiinţifice mai ample, reflectă o latură importantă a cunoaşterii umane. El se editează în culegeri de specialitate, în reviste ştiinţifice şi în alte publicaţii periodice.

Comunicarea ştiinţifică este o lucrare (de proporţii mai reduse) prezentată într-un cerc de specialişti şi editată de obicei în diverse publicaţii periodice de specialitate. Fiind o prezentare a unei contribuţii personale într-o problemă ştiinţifică, comunicarea (ca şi articolul ştiinţific) constituie sursa de bază pentru informarea documentară în activitatea de creaţie ştiinţifică.

Eseul constituie un studiu de proporţii restrânse, în care autorul tratează în chip original probleme literare, sociologice, pedagogice etc., fără pretenţia de a le epuiza. Eseurile sunt publicate, de obicei, în reviste sau în calitate de lucrări ştiinţifice aparte, ca monografii.

Recenzia conţine o prezentare succintă cu comentarii şi aprecieri critice a unei lucrări ştiinţifice sau literare recent apărute. Recenziile sunt publicate în reviste de specialitate şi în presa periodică.

Rezumatul ştiinţific constituie redarea concisă şi precisă a conţinutului unei lucrări ştiinţifice (monografii, articol, comunicări etc.) sau a unui referat făcut în cadrul manifestărilor ştiinţifice (conferinţe, simpozioane, mese rotunde, colocvii etc.). rezumatele sunt editate în culegeri speciale (de comunicări), în reviste şi în alte publicaţii ştiinţifice.

Intrarea în sistemul surselor se realizează fie **prin informare directă** (biblioteci, E-mail, Internet, arhive, tezaure et.), fie **prin medieri** (coordonator de cercetare, alt cadru didactic sau alţi specialişti din domeniu, bibliografie şi indexuri tematice ale lucrărilor deja studiate etc.). Orice orientare abilă a unui dialog cu o persoană "suspectă" ce posedă cunoştinţe asupra domeniului sau temei poate oferi un nou suport bibliografic sau o nouă pistă de cercetare.

Studiul materialelor bibliografice se realizează diferit, în funcţie de disponibilitatea, temperamentul, caracterul şi formarea cercetătorului (formabilului în cercetare). **Se recomandă** însă să se folosească **sisteme** bine puse la punct **de înregistrare**: note de lectură; fişe bibliografice; rezumate; "cataloage" de idei; liste; adnotări; liste de extrase şi citate etc.

Aceste suporturi trebuie să cuprindă totodată elementele necesare de identificare a sursei: autor, titlu de lucrare, anul şi locul apariţiei, editura, alte referinţe de identificare, pagina etc.

Cele mai importante adrese de surse bibliografice pentru formabilii în psihopedagogie sunt:

- Biblioteca Naţională (BN)a Republicii Moldova (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2012, str. 31 August 1989, 78-A; E-mail: bnrm@moldova.md; tel. (3732) / 221475, 225359; Fax: (3732) / 221475; Program pentru cititori 9 –17; Zi fără program: vineri) cea mai bogată şi organizată bibliotecă, cu posibilităţi de acces internaţional (împrumut intre biblioteci); are şi rol de depozit pentru unicate, teoretic orice apariţie de carte românească din republică, reviste, ziare etc. BN este şi depozitarea tezelor de doctorat susţinute în Republica Moldova.
- Biblioteca Municipală "B.P. Hasdeu" din Chişinău (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2012, Br. Ştefan cel Mare şi Sfânt 148; E-mail: bibhaj@cni.md; tel. (3732) / 221231, 223360; Program pentru cititori 9 – 20; Zi fără program: sâmbăta) prezintă o bogată dotare în literatura de pedagogie, psihologie şi management, inclusiv management educaţional; accesibilă formabililor şi recomandată pentru consultarea de lucrări apărute în străinătate.
- Biblioteca Ştiinţifică Centrală a Academiei de Ştiinţe a Moldovei (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2005, Br. Ştefan cel Mare şi Sfânt, 1; E-mail: corotenco@cc.acad.md; tel. (3732) / 271040, 274279; Program pentru cititori 8 –17; Zi fără program: sâmbăta, duminica).
- Biblioteca Centrală a Universităţii de Stat din Republica Moldova (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2014, str. Mateevici 60; E-mail: ebal@usm.md, liuda@usm.md; tel. (3732) / 577516; Program pentru cititori 8 –17; Zi fără program: duminica) bine dotată cu literatură şi publicaţii de specialitate, inclusiv pentru pedagogie, psihologie şi management educaţional. Biblioteca este şi locul depozitarii tezelor de doctorat susţinute în Consiliile Ştiinţifice ale USM.
- Biblioteca Universităţii Pedagogice (UPS) de Stat "Ion Creangă" (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2064, str. Ion Creangă 1; E-mail: guzun@upm.moldnet.md; tel. (3732) / 743355; Fax: (3732) / 743336; Program pentru cititori 8 – 19; Zi fără program: duminica) dispune de un fond de carte, reviste şi alte surse pedagogice. UPS este şi locul depozitării tezelor de doctorat susţinute în Consiliile Ştiinţifice ale UPS.
- Biblioteca Ştiinţifică a Universităţii de Stat "A. Russo" (Republica Moldova, Bălţi, MD – 3100, str. Puşkin 38; E-mail: libruniv@ch.molpac.md; tel. (8-231) / 23366, 23415; Program pentru cititori 9 – 20; Zi fără program: sâmbăta) este una din cele mai dotate biblioteci universitare din republică; dispune de un fond de carte pedagogică, psihologică şi management educaţional.
- Biblioteca Ştiinţifică a Academiei de Studii Economice a Moldovei (Republica Moldova, Chişinău, MD – 2005, str. Bănulescu-Bodoni, 61;

E-mail: cheradi@lib.ase.moldnet.md; tel. (3732) / 246363; Fax: (3732) / 221968; Program pentru cititori 8 –19; Zi fără program: duminica).

LISTA BIBLIOGRAFICĂ - ÎNTOCMIREA EI

În lucrările menţionate se cere ca documentarea bibliografică să se reflecte în lista bibliografică finala, intitulată **Bibliografie. D**upă caz acest compartiment al tezei de licenţă poate fi lărgit prin alcătuirea anexelor, unor indici specializaţi (de nume, de materie, de cuvinte, forme sau expresii), abreviaturilor etc.

Lista bibliografică se întocmeşte mai uşor, dacă autorul tezei a pregătit fişe bibliografice pe parcursul cercetării. Pe aceste fişe se înscriu referinţele bibliografice în conformitate cu normele (standardele) de scriere. Fiind pregătite din timp, fişele bibliografice por fi grupate (regrupate) după necesitate, completate, înlocuite cu alte fişe noi.

Lista bibliografică trebuie să cuprindă acele lucrări care au stat la baza elaborării tezei. Principalele norme referitoare la întocmirea unei liste bibliografice sunt: să reflecte documentarea reală, să conţină numai lucrările în strânsă legătură cu subiectul tezei, să nu fie unilaterală etc. O prezentare corectă a lucrărilor consultate de către autorul tezei sporeşte credibilitatea acesteia.

Bibliografia tezei se recomandă a fi aranjată în ordinea alfabetică, după autori, iar în lipsa menţionării acestora, după titlu. În aranjarea alfabetică a lucrărilor nu se ţine cont de originea (limba) lor, de semnele diacritice sau de semnele compuse. Acest mod de pregătire a listei bibliografice dă posibilitatea de a lucra mai uşor cu referinţele bibliografice. Fiecărei referinţe bibliografice i se atribuie un număr de ordine urmat de punct. Lucrările cu numele de ordine respective se scriu una sub alta, indicându-se toate elementele componente ale unei referinţe bibliografice, despre care va fi vorba mai jos.

Descrierea bibliografică pe care o propunem în continuare reflectă cerinţele actuale, expuse în Standardul naţional STAS 12629/1-88 (cu modificările ulterioare şi intrat în vigoare în 1994) şi în standardele bibliografice internaţionale, inclusiv şi cele din România.

A. *O monografie, o culegere de articole, o antologie, un tratat, un manual* sau o altă publicaţie de acelaşi gen (indicată în Bibliografie) trebuie să conţină următoarele elemente componente:

1. Autorul. În lista bibliografică el se indică începând cu numele şi mai apoi iniţiala prenumelui (*Cojocaru V.).* Prenumele autorului se trece (transcrie) integral atunci când iniţiala ar duce la unele confuzii, iar iniţiala

prenumelui tatălui se trece când sunt autori cu nume şi prenume identice. Dacă publicaţia are doi sau mai mulţi autori, între numele lor se pune virgulă [,], iar după numele ultimului – punct [.] (*Копнин П.В., Попович М.В.* Логика научного исследования. – М.: Наука, 1965). Când sunt mai mulţi de trei autori, pot fi notate numele tuturor autorilor sau numai numele primului autor, urmat de cuvintele în formă prescurtată «ş. a.» (şi alţii). Exemplu: *Глинский В.А. ş. a. (pentru* Глинский В.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования. – М.: Наука, 1965). Numele însoţite de prenume şi de alte elemente secundare se notează în forma în care apar în carte, făcând obiectul referinţei transliterare (transcriere dintr-un alfabet în altul), dacă este cazul (Давид Хопкинс - David Hopkins).

După cum se observă din exemple, se recomandă ca numele şi prenumele autorului (autorilor) să se scrie cu majuscule.

2. **Titlul** lucrărilor în listele bibliografice se reproduce după cum figurează în publicaţia consultată sau citată în text (în limba şi cu alfabetul în care este editată), transliterat, dacă este necesar. Se recomandă a se adăuga după punct sau paranteze) şi subtitlul dacă lucrarea îl are. Exemplu: Fruntaş P., Varzari P. Cum să scriem o teză de an şi teza de licenţă (îndrumări metodice). - Chişinău: USM, 2000. În cazul de faţă subtitlul nu poate fi omis, deoarece acesta oferă o informaţie esenţială, o precizare importantă asupra conţinutului publicaţiei.

Dacă se consideră oportună traducerea titlului lucrării, aceasta se include între paranteze drepte [ ], imediat după titlul original. De exemplu: Фрунташу П., Варзарь П. Как писать курсовую и дипломную работу (методические рекомендации) [Cum să scriem o teză de an şi teza de licenţă (îndrumări metodice)]. – Кишинэу: ГУМ, 2001. Tot aici vom preciza că toate cuvintele din titlurile lucrărilor în limba engleză (în afară de prepoziţii, conjuncţii şi articole) se scriu cu majuscule. De exemplu: Zaret E. The Uncertainty Principle of Curriculum Planning: Theory in Practice. – New Yorc: MacMillan, 1986. Tot odată, se recomandă ca denumirea titlului lucrării să se menţioneze şi în limba originalului (între paranteze drepte [ ]), dacă ea este reprodusă după foaia de titlu. Exemplu: Вятр Е. Социология политических отношений. [Socjologia stosunkow politycznych]. Trad. Din lb. Poloneză. – М.: Прогресс, 1979.

Denumirile publicaţiilor apărute în republica noastră cu alfabet rusesc şi indicate de autorul tezei în *Bibliografie* sau citate în text se transcriu cu alfabet latin, respectând normele în vigoare. De exemplu: *Dicţionar de filosofie. /* Sub red. Lui I.T. Frolov. Ed. a 4-a. Trad. Din lb. Rusă. – Chişinău: Red. Princip. A Enciclopediei Sovietice Moldoveneşti, 1985.

3. **Numărul volumului (tomului)** citat sau consultat se notează prescurtat prin *Vol.1 (Tom. 1)* cu cifre arabe. De exemplu: Idei şi valori perene în ştiinţele socio-umane. Studii şi cercetări. – *Tom.4.* **–** Iaşi, 1997.

4. **Editorul, redactorul, coordonatorul, prefaţatorul** ş. a. se indică după o bară oblică [/]. Exemplu: Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ / Editor coordonator de volum Şerban Iosifescu. – Bucureşti: IŞE, 2001.

5. **Ediţia** lucrării, dacă este menţionată, se notează prin abreviere după o bară [/]. Exemplu: Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. / 2-е изд. – М.: Педагогика, 1985.

6. **Denumirea oraşului** este precedată de o linie pauză [-]. Locul publicării lucrării nu se prescurtează, excepţie făcând denumirile oraşelor ruseşti Moscova. – М.:; Leningrad. – Л.; Sanct-Peterburg. – СПб). Ca exemple pot fi indicate exemplele aduse la punctele anterioare (1, 2, 3, 4,5).

7. Cuvântul **"Editura"** se omite, în cazurile când acest cuvânt este o parte din denumirea ei. De exemplu: Iucu R.B. Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. – Iaşi: Polirom, 2000; Muster D. Metodologia cercetării în educaţie şi în învăţământ. – Bucureşti: Ed. Litera, 1967.

8. **Anul ediţiei** (publicaţiei) lucrării urmează după denumirea editurii. Spre exemplu: Bontaş I. Pedagogie. /Ediţia a 2-a. – Bucureşti: Editura ALL, 1995.

9. **Numărul total de pagini al lucrării** consultate şi menţionate în *Bibliografia* tezei de licenţă urmează după anul ediţiei şi se indică după punct şi o linie de pauză [.-]. Exemplu: Şleahtiţchi M. Liderii. – Chişinău: Ştiinţa, 1998.- 231p.

În continuarea celor spuse, vom adăuga că lista bibliografică a unei teze trebuie să conţină toate exemplele necesare pentru identificarea corectă şi rapidă a referinţelor bibliografice. La drept vorbind, obligatorii sunt următoarele elemente ale unei publicaţii indicate în *Bibliografia* tezei de licenţă: *autorul (autorii), titlul, locul publicaţiei (oraşul), editura şi anul ediţiei*, celelalte fiind, după caz, auxiliare sau facultative. Dacă pe foaia de titlu a unei cărţi nu este indicat anul sau nu este specificat oraşul ori alte elemente, formabilul trebuie să consulte caseta tehnică (de la sfârşitul cărţii), din care pot fi depistate unele date (*anul* când cartea a fost dată la cules ori tipărit, *ţara, denumirea* tipografiei sau a organizaţiei responsabile cu editarea şi cu distribuirea publicaţiei).

B. ***Articolele*** inserate în culegeri de articole şi în diverse ediţii periodice (reviste, hebdomadare, ziare) trebuie prezentate în *Bibliografia* tezei în felul următor:

1. Primele două elemente ale descrierii bibliografice menţionate mai sus pentru o carte (1. **Autorul** şi 2. **Titlul**) rămân neschimbate.

2. **Denumirea culegerii de articole** sau a **ediţiei periodice** urmează după *autorul şi titlul* articolului şi se plasează după o bară dublă [//]. Elementele necesare pentru descrierea culegerii de articole (*editorul, redactorul, prefaţatorul, editura, denumirea oraşului, editura, anul ediţiei* ş. a.) se plasează după aceiaşi parametri propuşi mai sus pentru o monografie sau altă publicaţie de acelaşi gen.

3. **Anul, numărul, volumul** (pentru reviste) sau **anul** şi **data** pentru hebdomadare şi ziare se indică după denumirea ediţiei periodice.

4. **Numărul de pagini** ale articolului (numărul paginii la care începe şi numărul paginii la care se termină) se indică la sfârşitul descrierii bibliografice [P.3 - 45].

Reieşind din aceste cerinţe, descrierea articolelor din culegerile de articole, reviste, hebdomadare şi ziare va căpăta următorul aspect: **Sarivan L. Repere pentru proiectarea opţionalelor. // Buletinul informativ al Proiectului de reformă a învăţământului preuniversitar. – 200. – nr. 9, ianuarie.**

Prin analogie cu regulile prezentate, se pot stabili elementele referinţelor bibliografice privind descrierea altor publicaţii şi categorii de documente.

DOCUMENTAREA DIRECTĂ ASUPRA REALITĂŢII PSOHOPEDAGOGICE

Cercetarea ştiinţifică, în general, cea desfăşurată în cadrul elaborării uneia din lucrările nominalizate, are ca scop nu numai decât realizarea marilor descoperiri. Simpla căutare şi găsire de soluţii pentru probleme mai mult sau mai puţin comune este în fond o cercetare ştiinţifică aplicativă, care uneori ne aduce în faţa unor descoperii remarcabile. De cele mai multe ori avem de-a face cu demersuri simple, în care creaţia nu este scop în sine, ea apărând ca rezultat, totuşi important, al unei activităţi migăloase pentru care foarte important este "lucrul bine făcut". **Documentarea directă înseamnă** astfel, de regulă, plasarea coordonată, supusă unor principii şi reguli ştiinţifice sau practice, într-o "secvenţă" a realului în care a apărut problema pe care ne-am propus-o spre rezolvare în cadrul temei de cercetare.

Această documentare directă este de fapt un ansamblu de acţiuni orientate, prin care problema (secvenţa reală) este abordată pentru a fi studiată şi soluţionată. Sintagma "documentare directă" se potriveşte mai bine domeniului managerial, educaţional şi pedagogic. **Experimentul,**

observaţia directă şi **sondajul** constituie componenta documentării directe asupra realităţii psohopedagogice şi manageriale în învăţământ.

Documentarea directă în cercetarea de an, licenţă sau disertaţie obligă la prestabilirea cu precizie a unei tactici potrivite în funcţie de:
- tema (problema) asumată spre cercetare (rezolvare);
- obiectivele şi scopul propuse prin elaborarea lucrării;
- caracteristicile sistemului real de referinţă (una sau mai multe şcoli, grupuri/categorii de elevi, cadre pedagogice, sectoare sau grupuri de sectoare de activitate pedagogică sau managerială etc.)
- normele comportamentale şi atitudinile dominante ale actorilor pedagogici cu care se va desfăşura "jocul" (activitatea de documentare directă);
- sistemul de norme şi reglementări legale în materie (legi, decrete, decizii locale sau interne etc.);
- perioada de timp ce poate fi alocată documentării (inclusiv "încercării" ideilor şi realizării în cadrul documentării directe) [84].

Astfel de elemente tactice vor fi folosite pentru a fixa într-o manieră cât mai corectă: **mijloacele** (instrumentariul metodologic de operare); **programul** (pe zile, ori chiar ore); **măsurile de protecţie** (eventual) faţă de atitudini ostile, rezerve, indiferenţă, suspiciune etc.; **rezerve de acţiune** în caz de eşec parţial sau total.

D. Zaiţ [84] evidenţiază **trei etape ale documentării directe**, care la rândul lor minimalizează riscurile de eşec. La **prima etapă** se realizează o informare generală (preliminară) asupra caracteristicilor elementelor ce vor fi implicate ca obiective ale cercetării (şcoli, clase, elevi, profesori, părinţi etc.).

La etapa a doua se va culege informaţia necesară, prin contactul direct al documentelor primare, elevilor, pedagogilor, şi persoanelor de decizie din unitatea şcolară, organizarea şi realizarea de anchete, sondaje sau discuţii formale sau neformale etc. Unele aspecte tehnice ale parcurgerii acestei etape sunt pretenţioase şi fac necesară deseori o cercetare de tip special. Avem în vedere fixarea elementelor de strategie şi tactică pentru realizarea anchetelor, unor măsurători directe (cronometrări, fotocronometrări etc.), interviuri. Astfel de elemente pot determina direct sau indirect conţinutul, desfăşurarea şi rezultatele cercetării propriu-zise, fiind deosebit de importante sau chiar hotărâtoare. Se poate chiar ca lucrarea de licenţă sau disertaţia să-şi propună conturarea sau dezvoltarea de aspecte cu caracter de generalizare pentru astfel de elemente, cum ar fi: elaborarea chestionarelor, pregătirea, desfăşurarea şi prelucrarea sondajelor sau interviurilor, punerea la punct a măsurătorilor etc. Culegerea informaţiilor

(observarea directă şi înregistrarea datelor) este considerată o operaţie dificilă, rareori şcolile fiind dispuse să se deschidă oferind informaţii de natură pedagogică şi managerială, necesare cercetării pentru elaborarea lucrărilor nominalizate. Această dificultate reală şi greu de depistat va favoriza cercetările de un mai mare orizont, în care analizele psihopedagogice să nu mai prezinte decât, eventual, un punct de plecare pentru ameliorarea activităţii şcolilor.

La etapa a treia se pot organiza unele experimente psihopedagogice care sunt de fapt simulări pedagogice formative. Simularea este o metodă de cercetare, dar şi o manieră de a realiza experimentul în psihopedagogie.

Prin simulare, modelul folosit (preluat, adaptat, construit sau imaginat) este testat succesiv pentru a-i constata măsura în care se apropie de realitate, iar variabilele şi parametrii pedagogici sunt verificaţi şi explicaţi în sensul particular avut în vedere în abordarea temei de cercetare (rezolvarea problemei).

CERCETAREA DE LABORATOR

Laboratorul cercetării psihopedagogice este prin definiţie instituţia educaţională.

Sintagma "cercetare de laborator" este proprie cercetării pedagogice, psihologice, manageriale etc. cu sensul de dezvoltare raţională a demersului ştiinţific efectuat conform unei ipoteze, scop şi obiective pentru a obţine un rezultat favorabil.

Cercetarea de laborator în cazurile enunţate se realizează printr-un ansamblu de operaţii, raţionamente, calcule, prelucrări, analize şi interpretări prin care se tinde spre obţinerea unui ansamblu coerent sub aspect teoretic, conceptual-metodologic şi practic-aplicativ.

Cercetarea de laborator nu este supusă standardizării, dar cunoaşterea principiilor şi regulilor de dezvoltare a demersului de cercetare poate uşura efortul pentru atingerea obiectivelor propuse în investigaţie.

Aliniindu-ne la D. Zaiţ evidenţiem următoarele etape în cercetarea de laborator[84].

A. ***Incubaţia*** **–** perioada de reflectare activă, în care ideile se sistematizează mintal şi deseori în scris, rezultatul fiind o schiţă a demersului, cu prefigurarea rezultatelor parţiale la care se poate ajunge după fiecare etapă şi a mijloacelor (metodei, tehnicilor şi instrumentelor) la care ar trebui să se recurgă pentru a ajunge la rezultatele scontate. Incubaţia poate fi foarte productivă atunci când documentarea bibliografică şi faptică a fost realizată corect şi acoperă suficient problematica propusă spre cercetare.

B. ***Reformarea ipotezelor şi conceperea planului definitiv de*** lucru este o etapă importantă prin care, pe baza documentelor şi a ideilor rezultate, în urma reflectării asupra problemei, se fac corective în ipotezele iniţiale de lucru, modul de găsire a soluţiilor intuite, sistemul metodologic asumat şi derularea prelucrării analizei şi interpretării rezultatelor ce ar putea fi obţinute. Se fac ultimele corectări privind scopul şi desfăşurarea cercetării, elaborarea şi redactarea tezei.

C. ***Inventarierea şi confruntarea ipotezelor, ideilor, enunţurilor, tezelor, concepţiilor, definiţiilor şi dezvoltărilor metodologice existente sau propuse în literatura de specialitate*** (manuale, monografii, tratate, dicţionare, enciclopedii, articole, rapoarte de cercetare etc.) şi studiate în cadrul etapei de documentare. Inventarierea se poate realiza după diferite criterii: istoric, tehnologic, matematic, probabilistic etc. Confruntarea (aprecierea, compararea, evidenţierea apropierilor, diferenţelor, contradicţiilor etc.) permite returnarea unor prime idei, precum şi a unor direcţii de dezvoltare a demersului de cercetare.

Atunci când formabilul recurge la confruntare, este important să compare sistemele metodologice şi condiţiile iniţiale folosite de autor, pentru a ajunge la teza, teoria, enunţul sau soluţia respectivă.

D. ***Stabilirea (alegerea) metodelor de cercetare*** (a tehnicilor, procedeelor, instrumentelor şi principiilor) ce vor fi utilizate în realizarea cercetării propuse prin temă. Este una din etapele dificile ale demersului metodologic.

Stabilirea metodologiei de cercetare în elaborarea lucrărilor presupune:

- fixarea unui ansamblu de principii de bază în iniţierea, dezvoltarea şi finalizarea cercetării;
- identificarea procedeelor de cercetare valabile în raport cu tema sau problema - obiectul lucrării;
- selectarea tehnicilor de cercetare;
- găsirea instrumentelor de lucru pentru cercetare (computere şi software specializat, E-mail, Internet, fotocopiere, aparate de măsură etc.

E. ***Construirea schemei - cadru de cercetare*** care figurează paşii concreţi ce trebuie parcurşi şi elementele metodologice specifice fiecăruia dintre aceştia.

F. ***Dezvoltarea raţionamentelor logice complete pentru construirea ipotezelor de lucru sau obiectivelor ce trebuie atinse şi obţinerea rezultatelor.*** Raţionamentele se dezvoltă pe baze deductive, inductive sau mixte, în funcţie de natura problemei, cadrul de operare, elementele disponibile.

ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII DE INVESTIGAŢIE EXPERIMENTALĂ

Investigaţia experimentală implică anumite subiecte, activităţi şi rezultate. Pentru aceasta cercetătorul trebuie să cunoască cum să le descrie. La descrierea elevilor, studenţilor, adulţilor, cuprinşi cu activitatea experimentală se face o trecere în revistă a numărului, vârstei, nivelului de pregătire etc. tot ce face ca experimentul să fie înţeles. Apoi se indică materialele şi echipamentele utilizate. Tot aici e necesar a descrie întreaga activitate experimentală, inclusiv instrucţia făcută formabililor. Trebuie arătat cum se prelucrează datele obţinute.

Rezultatele activităţii de investigaţie experimentală pot fi prezentate în tabele, grafice, diagrame, însoţite de semnături scurte, clare; sub desene se plasează explicaţiile, descrierea prescurtărilor. Toate ilustraţiile se execută cu grijă.

Descrierea activităţii de investigaţie experimentală aduce la date teoretice şi practice care confirmă sau nu rezultatele obţinute de alţi autori. Atare lucru se face în textul capitolelor ce urmează în continuare.

ALEGEREA METODELOR DE CERCETARE

Formularea ipotezei cercetării deschide calea spre alegerea metodelor de cercetare. Important e faptul că, metodele de cercetare se aleg reieşind, conform unor sisteme de referinţă, dar nu pe calea cea simplă - enumărarea lor.

Problema metodelor utilizate în cercetarea psihopedagogică este o problemă complexă care a generat discuţii largi (J. Dewey, G.D. Grath, Jeninek, Wachner, A.S. Barr, M.N. Scatkin, V.I. Zagviazinski, între specialişti, şi în puţine cazuri, chiar abandonul său (R. Hubert). Acest fapt ar putea fi explicat prin existenţa unui număr foarte mare de metode utilizate practic în cercetarea fenimenului educativ în decursul timpului, dar şi de lipsa conştientizării – foarte de multe ori – a esenţei demersului întreprins. “Oamenii de ştiinţă fac mai întâi o anumită descoperire şi abia apoi, de obicei fără succes, meditează asupra modului în care a făcut-o”[9a., pag.10].

Pentru clarificarea demersului nostru, vom observa că:

1. Metodele de cercetare psihopedagogică se deosebesc de metodele de organizare şi realizare a procesului instructiv-educativ sau de acelea implicate în actul predării-evaluării formatorului în relaţia paideutică concretă, în relaţia sa cu elevul/studentul. În sfere educaţiei se caută nu

numai metodele de educaţie, dar şi metode de căutare a metodelor (metodologii de cercetare în slujba metodelor de educaţie).

2. Există metode de cercetare care se regăsesc în arsenalul metodologic al mai multor discipline ştiinţifice, ceea ce nu afectează demnitatea ontologică a nici uneia dintre aceste căi de a ajunge la adevăr. “Din bogatul tablou al metodelor de cercetare, fiecare ştiinţă îşi alege pe cele ce i se potrivesc, folosindu-le după natura obiectului său” [76, şag.66].

3. În cele mai multe domenii ale ştiinţelor, sau poate chiar în toate, metoda a progresat într-un ritm mai lent decât ştiinţa în slujba căreia s-a aflat, ceea ce are semnificaţia unei rămâneri în urmă a metodologiei faţă de ştiinţă.

4. Studiul (ca sesizare şi explicare) metodelor de cercetare psihopedagogică s-a realizat mai atent după primele decenii ale secolului XX, şi a îngăduit observarea unei treceri treptate “de la observaţie la experimente, de la metode directe la metode indirecte, de la abordarea aspectului structural global la considerarea aspectului istoric al fenomenului etc. [76, pag.79].

După cum s-a menţionat, ştiinţa psihopedagogică posedă o varietate largă de metode de cercetare, de aceea cercetătorul trebuie să cunoască ordonarea, clasificarea metodelor, posibilităţile diferitelor metode, pentru a le îmbina optimal în rezolvarea problemei cercetate. În literatura de specialitate prezentarea metodelor utilizate în cercetarea psihopedagogică se face prin simpla enumerare, fie printr-o sistematizare ordonatoare de baza unor criterii.

O îmbinare optimală a metodelor poate avea loc dacă numeroasele metode, tehnici şi procedee ordonate s-ar putea adopta numeroase criterii, pur teoretice sau practice în **ordonarea metodelor**, dar cel mai util, şi pentru practicieni, şi cei care învaţă, ar fi cel funcţional, prin **raportare la obiectivele urmărite**. Ar fi subordonate atunci alte criterii: etapa cercetării, tipul cercetării, modul de utilizare, numărul de participanţi, domeniul psihopedagogic studiat. Metodele de cercetare se mai clasifică în metode pur pedagogice, pur psihologice şi metode ale altor ştiinţe (cu valenţe transdisciplinare); metode constatative şi formative; metode empirice şi teoretice, metode calitative şi cantitative; metode particulare şi generale; metode formale şi de conţinut; metode de descriere, explicative şi de pronosticare [90, pag.103].

În opinia lui Stanciu Stoian tabloul metodelor de cercetare poate fi prezentat astfel [76, pag. 78]:

I	În secţiune transversală (aspectul structural)	- metode directe (cercetarea ondividuală)	- Observaţia - Experimentul - Conversaţia
		- metode indirecte (colaborare)	- Metoda statistică - Metoda anchetelor - Metoda comparativă
II	În secţiune longitudinală (aspect funcţional, dinamic, temporal)	- cercetarea fenomenelor în aspectul lor dinamic (cibernetic)	
		- cercetarea fenomenelor în dezvoltarea lor istorică	
III	Metoda de ansamblu	- metoda monografică, de investigaţii concrete sociopedagogice	
		- metoda investigaţiei teoretice (procedee logice de abstracţie şi generalizare)	

Fiecare din aceste abordări a clasificării metodelor de cercetare poartă în sine un caracter esenţial, dar unele din ele sunt destul de convenţionale.

Raportându-ne la clasificarea Iu. Babanski, I. Cerghit, E. Joiţa, A. Gugiuman, D. Musterm E. Planchard, M. Scatkin, St.Stoian, V.I. Zagviazinski ş. a. savanţi vom accepta următoarea ordonare, având drept criteriu fundamental obiectivul urmărit în cercetare, aspectul funcţional al metodelor în demersul întreprins:

5. **Metode pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice şi a stadiului cercetării ei, formularea ipotezei şi a obiectivelor**: tehnicile de documentare şi studiu independent, metodele logice de analiză şi interpretare (hermeneutică), tehnici de creativitate individuală şi în grup, metoda comparativă, metoda istorică.

6. Metode pentru acumularea empirică şi ştiinţifică a datelor, în diferite faze ale cercetării: observaţia, analiza produselor activităţii elevilor/tudenţilor/adulţilor, analiza documentelor şcolare (instituţionale), tehnicile sociometrice (ancheta, convorbirea, chestionarul, interviul, testul sociometric, metoda aprecierii obiective), metoda panel, metoda biografică, studiul de caz, tehnici de înregistrare audio-video.

7. Metode pentru introducerea, aplicarea măsurărilor ameliorative, de intervenţie educativă, verificarea ipotezei: experimentul psihopedagogic, cercetarea-acţiune (panel).

8. Metode pentru interpretarea parţială sau finală a rezultatelor: metodele de interpretare cantitativă, măsurare (metode, tehnici statistice), metode de interpretare calitativă, de apreciere /metoda diferenţelor, a concordanţelor, a variaţiilor concomitente, a comparaţiei criteriale, a rămăşiţelor, metode deductive, de interpretare teoretică).

9. Metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor: tehnicile specifice de redactare, de comunicare, de generalizare, prin intermediul formelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Existenţa mai multor clasificări a metodelor de cercetare nu trebuie de considerat ca o dificultate, aceasta este reflecţia poliaspectuală a metodelor, a calităţilor diferenţiale, manifestate în diverse legături şi relaţii. În dependenţă de aspectul cercetării şi obiectivelor concrete cercetătorul poate apela la diverse clasificări ale metodelor de cercetare. Dar cele menţionate nu scoate din câmpul de vedere ataşarea la o clasificare concretă. În legătură cu aceasta cercetătorii începători trebuie să depună eforturi pentru formularea minuţioasă a logicii investigaţiei ştiinţifice să se ataşeze la o ordonare a metodelor de cercetare.

În cea mai generală şi tipică formă cercetarea conţine câteva etape, însă pentru fiecare etapă se folosesc ansambluri, îmbinări concrete de metode ştiinţifice.

Prima etapă în soluţionarea obiectivelor cercetării este caracterizarea generală a noţiunilor de bază a obiectului cercetării, adică definirea acestor noţiuni, evidenţierea componentelor de bază, fondarea criteriilor, conform cărora se poate judeca despre aceste noţiuni, determinarea nivelurilor posibile de dezvoltare a lor şi formularea criteriilor de apreciere a realizării acestor nivele. Pentru această etapă este natural să domine metodele de cercetare teoretică, pe care autorul le alege conform particularităţilor problemei şi posibilităţilor sale, cât şi de aplicarea concepţiei metodice concrete pentru cercetarea problemei în cauză.

La următoarea etapă de cercetare apare necesitatea de a analiza starea tipică a practicii în rezolvarea obiectivelor de acest tip, de aceea cercetătorul alege metodele de analiză a fenomenelor pedagogice şi manageriale reale (observaţia, convorbirea etc.).

După aceea apare necesitatea de a concretiza ipoteza cercetării, adică a emite presupuneri despre complexul de mijloace, care este mai raţional pentru atingerea scopului înaintat, cum ele trebuie să se schimbe odată cu dezvoltarea obiectului dat, la care nivel de dezvoltare vor fi cele mai efective mijloace utilizate. Aici e binevenit de avut o schemă de alegere a metodelor.

La următoarea etapă de cercetare are loc controlul adevărului ipotezei şi aici trebuie de pus în acţiune metoda experimentului, care permite să alegem cele mai bune variante de soluţionare a obiectivelor cercetării.

În sfârşit, cercetătorul trebuie să prevadă, care metode se vor folosi la ultima etapă a cercetării, când se vor generaliza rezultatele cercetării şi formula recomandări pedagogice. Cel mai frecvent, în acest caz, se folosesc

îmbinări de metode teoretice de prelucrare a datelor experimentale şi de pronosticare a perfecţionării proceselor pedagogice, psihologice şi manageriale, a stărilor, formaţiunilor şi calităţilor indivizilor.

Astfel, alegerea metodelor de cercetare nu este un act întâmplător în activitatea cercetătorului, aceasta depinde de particularităţile sarcinilor care trebuie rezolvate, de specificul problemei şi posibilităţile cercetătorului.

Anterior am menţionat că, în multe publicaţii metodele de cercetare se limitează numai cu numărarea lor. Pentru a evita această dificultate este nevoie de a raporta metodele cu logica etapelor cercetării, indicând ce se va studia la fiecare etapă, în ce va consta activitatea cercetătorului.

Rezultatele activităţi de alegere a metodelor de cercetare este raţional de a le prezenta sub formă de tabel în forma următoare:

Etapele cercetării	Metodele cercetării	Conţinutul activităţii cercetătorului

În cele ce urmează vom schiţa în ce constă metodele de cercetare psihopedagogică (selectiv).

PREZENTAREA SINTETICĂ A METODELOR DE CERCETARE

După cum s-a menţionat, realizarea cercetării psihopedagogice necesită anumite metode de cercetare. Cunoaşterea lor este o necesitate şi condiţie de bază ale realizării cu succes a cercetării.

Cunoaşterea lor de către cadrele didactice este motivată de faptul că: a) un învăţător/profesor poate fi cercetător sau aspiră să devină; b) poate fi colaboratorul privilegiat al cercetătorului; c) trebuie cunoscute limbajul şi conţinutul investigaţiei pentru a pitea profita de achiziţiile cercetărilor ştiinţifice, pentru a avea acces la lucrări specializate de profil psihopedagogic; d) îmbinând predarea cu elemente de investigaţie personală se poate realiza o pedagogie practică mai suplă.

Pentru formabilii care scriu teze sau lucrări de an, licenţă, proiecte didactico-ştiinţifice, disertaţii, prezentăm succint principalele caracteristici ale metodelor de cercetare aplicabile în psihopedagogie.

Procesul de investigaţie psihopedagogică poate lua forme variate: de la simpla observaţie la experimentul formativ; de la administrarea unui chestionar scris la interviul de grup, de la obişnuita evaluare la testul normalizat (etalonat), etc.

Literatura problemei ne permită să efectuăm descrierea selectivă a metodelor de cercetare.

Observaţia se manifestă ca un act de urmărire a procesului educaţional şi managerial şi constă în înregistrarea datelor, constatărilor aşa cum se prezintă, fără, interpretări (într-un caiet special pot fi fotografiate, filmate, înregistrate pe video-casete). Ea solicită o concentrare asupra unui obiect ce reprezintă interes pentru cercetător. Pentru a ajunge la concluzii valabile, ea poate fi repetară.

Conform criteriului sistematic se distinge observaţia spontană (nesistematică) şi observaţia ştiinţifică (sistematică). **Observaţia spontană are loc** neintenţionat asupra unui fapt, proces. Ea are un caracter fragmentar, de aceea impresiile pot fi vagi, imprecise, subiective.

Observaţia ştiinţifică porneşte de la ipoteză, recurge la verificări, se poate reorienta dacă intervin anumiţi factori spontani; are caracter integral, sistematic şi organizat. După finalităţile lor observaţiile ştiinţifice pot fi: observaţii de explorare; observaţii de diagnostic; observaţii experimentale.

Conform gradului de implicare a cercetătorului în acţiunea de observare se distinge observaţia participativă şi observaţia neparticipativă.

Observaţia participativă – când cercetătorul se încadrează în grupul de care este interesat pentru a observa faptul pedagogic în desfăşurarea lui normală. Utilizarea metodei necesită din partea cercetătorului:

- respectarea normelor grupului;
- să nu se izoleze, făcând opinii separate, care reduc şansa de cooperare;
- să nu creeze impresia că este o autoritate;
- să nu demonstreze prea multă iniţiativă;
- să nu fie indirect;
- să acorde mai multă atenţie persoanelor - “cheie”.

Observaţia neparticipativă – când observatorul îşi afirmă intenţia investigaţiei unor fapte. Este important, ca de la primul contact cu persoanele observate, să li se explice în mod sincer şi precis obiectivele observaţiilor. Succesul acestei metode depinde de anumiţi factori: 1) utilizarea unor protocoale de observaţie; 2) eficienţa mijloacelor de înregistrare a datelor.

Metoda observaţiei cere o pregătire amănunţită, o cultură înaltă, pregătire ştiinţifică, experienţă în domeniul cercetării.

Etapele pregătirii şi desfăşurării observaţiilor sunt următoarele:

- selectarea obiectului, determinarea scopurilor şi a obiectivelor observărilor;
- întocmirea planului observărilor, pregătirea documentelor, inclusiv blanchete, instrucţii şi instalaţii pentru observări;
- adunarea datelor observaţiilor (înregistrări, procese verbale, tabele etc.);
- prelucrarea şi definitivarea rezultatelor observărilor;
- analiza rezultatelor şi a concluziilor observărilor.

Observaţia duce la rezultate concludente, dacă cercetătorul are în vedere anumite cerinţe dintre care reţinem: 1) Acţiunea de observa trebuie să fie foarte bine pregătită; 2) Consemnarea datelor să se facă sistematic şi în ordinea desfăşurării fenomenului urmat; 3) pentru a obţine rezultate certe cercetătorul să efectueze cât mai multe observaţii; mai important decât numărul este varietatea lor; 4) Pentru a înregistra cât mai multe din reacţiile educabililor şi educaţilor şi cât mai exact, să fie folosite mijloacele tehnice cu care să se înregistreze tot ce se înfăptuieşte.

Chestionarul (ancheta) – metodă de cercetare directă sub forma unei “convorbiri, în scris” dintre cercetător şi subiect. Ea este o probă care constă din răspunsurile date la o serie de întrebări, scrise pe un formular general. Ancheta în timp scurt poate testa un număr relativ mare de persoane.

Această metodă se aplică mai ales la cercetarea opiniilor, a intereselor şi convingerilor ce le manifestă diferite persoane şi colectivităţi, la stabilirea cauzelor unor atitudini şi acţiuni, la determinarea condiţiilor generale care pot influenţa evoluţia performanţelor unei activităţi etc.

Pentru a da bune rezultate chestionarul trebuie să fie bine elaborat. În primul rând, e necesar ca acesta să conţină o introducere care să precizeze natura investigaţiei, să explice clar anume ce urmăreşte prin cercetarea intenţionată şi care, în formă politicoasă, să trezească interesul subiectului căruia ne adresăm. În textul introductiv sunt următoarele informaţii: cine lansează cercetarea (instituţia: universitatea, şcoala, catedra, altele), obiectul

cercetării, modul de formulare a răspunsurilor şi valoarea acestora în ameliorarea unor activităţi pedagogice, manageriale.

De asemenea pe prima pagină se solicită informaţii despre cei investigaţi: elevi, pedagogi ş. a. După introducere urmează întrebări : a) cu răspunsuri închise, limitate, fixate în prealabil; b) cu răspunsuri deschise; c) cu răspunsuri libere. Răspunsurile se dau spontan şi se formulează de persoanele în cauză.

În elaborarea chestionarelor trebuie să se ţină seama de următoarele cerinţe:

- nu se recomandă chestionarele prea lungi, cu multe întrebări, care devin plictisitoare şi cer mult timp pentru completare;
- întrebările să se deruleze în ordinea obiectivelor urmărite;
- la formularea întrebărilor să se ţină cont de nivelul de cultură şi de informaţie asupra unui domeniu anumit a persoanelor cărora ne adresăm;
- ancheta să nu conţină întrebări vagi, echivoce, să nu fie prea complexe, să nu sugestioneze pe cel care răspunde, să ceară răspunsuri scurte, chiar codificate.

Utilizarea anchetei necesită şi determinarea eşantionului de persoane la care va fi aplicat (tipul de eşantion, mărimea lui), efectuarea anchetei asupra eşantionului stabilit; organizarea şi analiza datelor obţinute; redactarea studiului de interpretare a datelor.

Răspunsurile anchetei trebuie confruntate cu cele obţinute prin alte metode de cercetare. Prelucrarea şi interpretarea rezultatelor se realizează prin procedee de prelucrare statistică, prin analiza raţională a datelor obţinute, stabilind corelaţia adecvată între acestea.

Convorbirea (interviu) – metodă de cercetare prin care se discută în mod intenţionat cu persoane pentru a obţine date privind desfăşurarea procesului educaţional sau de conducere din unitatea de învăţământ. Această metodă impune stabilirea unui raport mai strâns între persoana care ia interviul şi cel intervievat; se desfăşoară sub formă de dialog – interviu sau sub formă de discuţii (dezbateri), fără un caracter oficial.

Discuţia trebuie să se bazeze pe întrecere reciprocă pentru a se obţine date reale privind problema care ne preocupă.

Conform gradului de pregătire a convorbirii distingem: a) discuţia liberă sau interviul nestructurat; b) interviul dinamic sau nedirecţionat; interviul sau convorbirea structurată, dirijată; interviul semistructurat sau slab dirijat.

După numărul participanţilor **convorbirea** poate fi *în grup* sau *individuală*.

Obişnuit, convorbirea se realizează pe baza unui plan care este un instrument sau procedeu de măsură, elaborat de cercetător pentru a-i servi ca revelator al fenomenului investigat.

Cerinţele care asigură convorbirii productivitate sunt multe, dintre acestea notăm doar câteva: naturaleţea şi elasticitatea desfăşurării convorbirii ceea ce înseamnă ca dialogul cu persoana să decurgă liber, familial, într-un climat de deplină încredere; să se evite situaţiile artificiale care produc suspiciuni şi blocaje în relaţiile persoanelor implicate în convorbire; convorbirea să fie suficient de elastică, nu rigidă, pentru a angaja interlocutorul într-o discuţie liberă şi sinceră, desfăşurarea convorbirii va sugera direcţia adecvării permanente a planului schiţat de la început; uşurând adoptarea unor variante care să conducă dialogul în sensul temei urmărite.

Succesul convorbirii depinde şi de alegerea momentului; este bine să înceapă atunci când elevul/cadrul didactic manifestă dorinţa de a sta de vorbă. În timpul dialogului să se asigure înregistrarea întrebărilor şi a răspunsurilor şi să se dea atenţie contrării interlocutorului, atitudinii sale, cea ce poate clarifica gradul de sinceritate a celor afirmate, completând înţelesul spuselor sale.

Pentru a aduna cât mai exact şi cât mai multe dintre răspunsurile, observaţiile elevilor şi cadrelor pot fi utilizate mijloace tehnice care să înregistreze dialogul.

Testul este o probă standardizată, sub aspectul conţinutului, a condiţiilor de aplicare şi a tehnicii de evaluare a rezultatelor (etalonul). Testul apare şi ca instrument al metodei experimentale, folosit cu precădere în investigaţiile cu caracter aplicativ.

Utilizarea testelor în cercetarea pedagogică necesită desfăşurarea următoarelor activităţi principale: stabilirea obiectivelor testării; elaborarea conţinutului testului şi delimitarea itemilor de evaluare; aplicarea ; analiza răspunsurilor; valorificarea datelor (decizia).

Datorită faptului că, în practica de cercetare există o multitudine de teste, pentru ordonarea lor, ele sunt clasificate conform anumitor criterii. Astfel, se disting teste de: aptitudini, personalitate, inteligenţă, cunoştinţe, atitudini, docimologice etc.

Conform tehnicii de aplicare testele pot fi: verbale, nonverbale, scrise (după forma de prezentare a sarcinii); teste cu timp de execuţie limitat şi teste cu timp liber (după modul de executare); teste individuale şi teste colective (după modul de aplicare); teste analitice şi teste sintetice (după forma de solicitare).

În funcţie de formularea răspunsurilor se disting teste: cu răspuns construit (cu răspuns la alegere) sau după sarcina pe care o indică testul.

După gradul de generalizare (aplicabilitate), testele pot fi standardizate şi nonstandardizate. Standardizarea testelor este necesară atunci când se verifică eficienţa sistemului educaţional sau a unor soluţii pedagogice experimentale, care urmează a fi aplicate unui număr mare de elevi. Standardizarea testului presupune următoarele operaţii: construirea testului, standardizarea propriu-zisă, etalonarea, validarea, verificarea.

Fiecare test posedă anumite avantaje şi dezavantaje. În cercetarea pedagogică şi managementul educaţional se recomandă folosirea tuturor categoriilor de teste.

Analiza produselor activităţii subiecţilor completează, uneori explică, datele obţinute prin celelalte metode, furnizând date despre lumea "lăuntrică" a subiectului, despre nivelul dezvoltării gândirii, imaginaţiei lui, despre aptitudini, atitudini, interese, orientări etc. Produsele activităţii subiecţilor sunt destul de variate: creaţii literare, tehnice, artistice, performanţe sportive, orice produs care reflectă rezultatul activităţii subiectului şi care oferă posibilitatea de a descoperi trăsături generale sau particulare ale gândirii, imaginaţiei, aptitudinile ş.a.

În funcţie de tema aleasă, cercetătorul poate declanşa în mod intenţionat un anume gen de activitate, produsele ei urmând să fie analizate şi studiate. Multe din datele obţinute pe această cale sunt apoi corelate cu rezultatele obţinute prin intermediul altor metode.

Metoda biografică *(anamneza)* metodă de diagnostic, care nu numai asigură înregistrarea cronologică a transformărilor sesizate în structura persoanei, ci şi stabileşte legături cauzale în succesiunea faptelor. E necesar să se sublinieze în mod sistematic trecutul individului, ceea ce va completa cu date importante evoluţia vieţii individului privită din perspectiva condiţiilor şi factorilor externi. În literatura de specialitate se face discuţia dintre aşa-numita anamneză subiectivă (ceea ce relatează individul despre trecutul propriu) şi analiza obiectivă (informaţii despre trecutul individului relatate de alte persoane).

Studiul documentelor şcolare este o metodă de investigaţie indirectă, adică datele nu se obţin direct de la subiect sau din procesul instructiv-educativ ci din documente şcolare – curricula, planuri de învăţământ, programe, manuale, proiecte didactice şi educative, registre de note, notiţe, teze etc.

Un document şcolar ce poate prezenta o importanţă deosebită în cercetările psihopedagogice este **fişa pedagogică a elevului** (sau sub alte denumiri – fişa psihopedagogică, fişa şcolarului, dosar şcolar, registrul individualităţii elevului, foaie de observare vocaţională, psihosociograma şcolară). Fişele oferă o mare varietate de informaţii despre starea elevului.

Ele sunt într-o continuă experimentare, deoarece nici o fişă nu este perfectă, nu înlătură toate criticele ce îi pot fi aduse privind conţinutul de date , competenţa cadrului didactic ce o completează, scara de măsurare a datelor ş. a.

Material de studiu mai poate fi căpătat din următoarele surse:

- Materialele care reflectă activitatea cadrelor didactice (proiecte didactice, conspecte, stenogramele lecţiilor, rapoarte ale comisiilor metodice, ale conducerii instituţiei educaţionale etc.), care înlesnesc stabilirea principiilor, normele şi regulile la munca factorilor conducători în procesul educaţional.
- Materialele care oglindesc întreaga muncă a şcolii (regulamente de ordine interioară şi comportare a elevilor, cataloage, procese-verbale, orare, dări de seamă, planuri de muncă), acestea dând posibilitatea să cunoşti preocupările colectivelor pedagogice, dinamica numărului de elevi, randamentul muncii pe obiecte de învăţământ şu pe secvenţe de instruire etc.

Analiza unor asemenea surse documentare oferă date cu privire la activitatea corpului profesoral şi a elevilor/studenţilor; pe baza lor se formează o imagine de ansamblu asupra modului cum se desfăşoară munca instructiv-educativă în instituţiile respective, ceea ce este util de ştiut pentru desfăşurarea ulterioară a cercetării întreprinse. Fişele, pentru stabilirea unor concluzii valabile se impune o analiză minuţioasă a felului cum se reflectă procesul viu al muncii educaţionale în documentele respective.

Metoda istorică şi metoda comparatistă îndeplineşte în cercetarea pedagogică funcţii de documentare, informează pe cercetător asupra stadiului dezvoltării teoriei şi practicii educaţionale de pretutindeni şi din toate timpurile.

Cercetarea istorică a fenomenelor psihopedagogice presupune analiza şi interpretarea sistemelor de învăţământ actuale prin prisma condiţiilor prezente şi trecute care le-au determinat şi care le influenţează progresivitatea. Aplicarea metodei istorice permite, totodată, cunoaşterea evoluţiei în timp a conceptelor psihopedagogice şi a sistemelor de educaţie.

Investigaţia cu metoda istorică parcurge prin anumite etape:

- în primul rând trebuie culese cât mai multe date relative la subiectul abordat;
- în a doua etapă se verifică autenticitatea documentelor;
- etapa a treia vizează elemente de conţinut (studiul limbajului, consecvenţa stilului, stabilirea unor analogii cu alte dovezi, plasarea fenomenului în contextul epocii), iar pe baza interpretării acestor date se vor formula concluzii cuvenite.

Utilizarea acestei metode solicită din partea cercetătorului o veritabilă erudiţie.

Prin metoda comparatistă se întreprinde analiza şi interpretarea comparată a structurii, conţinutului şi tehnicilor educaţionale din diferite ţări şi regiuni geografice, se pot întreprinde deci studii orizontale asupra fenomenului psihopedagogice contemporan.

Monografia sau studiul monografic constă în cercetarea cuprinzătoare şi detaliată a tuturor compartimentelor unui obiect sau fenomen. În cercetarea psihopedagogică se poate întreprinde, de exemplu, cercetarea monografică a practicării unei tehnologii educaţionale, a organizării şcolare etc., pentru a stabili un set de reguli care enunţă condiţiile de eficienţă a fenomenului cercetat.

Studiul de caz este un tip de cercetare monografică**,** care urmăreşte să determine condiţiile de eficienţă a diferiţilor factori educaţionali prin studiul analitic al acestor factori pe bază de cazuri particulare (individuale). ***Situaţia*** poate fi specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată. Ele pot exista sau pot apare într-o acţiune, fenomen, sistem etc. de orice natură, ***denumită caz***.

Cazul poate fi o componentă, un subansamblu, un ansamblu cu elemente care ies din comun în mod pozitiv sau negativ, care pot influenţa ansamblul, şi care trebuie rezolvate pentru a fi generalizate sau înlăturate (ameliorate), aşa cum ar fi o şcoală (clasă) cu rezultate eficiente sau care nu şi-a îndeplinit obiectivele sau parametrii proiectaţi şi a devenit o "problemă" în domeniul respectiv.

Atunci când o situaţie particulară, reală sau simulată este singulară sau întâmplătoare şi nu afectează ansamblul din care face parte, de exemplu: o clasă care a arătat rezultate insuficiente la evaluare, atunci avem de-a face cu un incident, iar ca mod de rezolvare cu **metoda incidentului**.

Metoda studiului de caz, ca şi cea a incidentului, ca metode de studiu, de învăţare, au un pronunţat caracter activ-participativ, formativ şi euristic, oferă soluţii de rezolvare elevate şi eficiente a unor probleme sau situaţii – probleme teoretice şi practice.

Dinamica folosirii studiului de caz poate fi prezentată în felul următor:

a) identificarea (modelarea, simularea) cazului;
b) studiul analitic al cazului (cauze, relaţii, rol etc.);
c) reorganizarea informaţiilor deţinute, obţinerea de noi informaţii şi organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanţă cu necesităţile rezolvării cazului;
d) stabilirea variantelor de rezolvare şi alegerea soluţiei optime;
e) verificarea experimentală a variantei alese, înainte de aplicare generalizată.

Pentru realizarea eficientă a studiului de caz se cere respectarea anumitor condiţii, printre care:

- Să se aleagă cazul care corespunde cel mai bine rezolvării problemei;

- Atunci când cazurile sunt componente ale unui fenomen, ansamblu etc. ele trebuie studiate şi rezolvate în strânsă legătură cu ansamblul din care fac parte;
- În rezolvarea problemelor din cazul colectivităţilor umane e necesară o atenţie deosebită pentru stabilirea cazurilor, în sensul ca ele să fie reale şi corecte, evitând mai ales etichetarea unor persoane ca drept cazuri negative în situaţia în care nu sunt, căci atât analiza, soluţiile, cât şi efectele vor fi negative;
- În studierea şi rezolvarea cazurilor să se folosească şi celelalte metode de studiu ca: dezbaterea, problematizarea, modelarea, algoritmizarea, simularea, asaltul de idei etc.

Pentru culegerea datelor sânt utilizate datele bibliografice, scrisori, confesiuni etc.; de asemenea, se pot obţine cazuri filmate, cazuri înregistrate pe benzi de magnetofon sau video, cazuri scrise. Însumarea lor duce la constituirea unei cazuistici sau cazuoteci, care să cuprindă o colecţie de situaţii-probleme tipice. Reuşite în rezolvarea unui caz oferă cercetătorului soluţii generalizatoare.

Experimentul / experienţa. În materie de instruire şi educaţie, distincţia între experiment şi experienţă nu este atât de tranşantă; mai curând este vorba de o diferenţă de grad. Totuşi, nu trebuie ignorată uşurinţa cu care este utilizat în practică termenul de experiment. Uneori, o simplă lucrare de control, un chestionar, etc., sunt taxate drept experiment, ceea ce este inexact. Experimentul aduce, în primul rând, **o modalitate nouă** în contextul obişnuit al activităţii; el produce, creează **o experienţă pedagogică inedită**. O asemenea modalitate, menită să ridice la cote superioare procesul educaţional, este **expresia unei sau ipoteze,** iar experimentul însuşi se organizează pentru a **proba** sau **testa** ipoteza respectivă. În al doilea rând, experimentul presupune un **cadru precis de comparaţie**: clase sau grupe de experienţă, respectiv de control, apoi stăpânirea precisă a **datelor de start,** precum şi **evaluarea** cu mijloace precise a **rezultatelor** obţinute în final. Cu alte cuvinte, experimentul presupune controlul situaţiei nu în formă globală, ci în manieră analitică, precisă.

Deci, **experimentul** este modalitatea de cercetare prin provocarea intenţionată a fenomenelor psihopedagogice. Se urmăresc efectele variabilei (variabilelor) independente (factorii care produc modificări în fenomenul investigat) asupra variabilelor dependente (efectele produse de modificările rezultate prin acţiunea variabilei independente), în scopul verificării ipotezelor.

Experimentul are ca scop optimizarea proceselor pedagogice, ameliorând unele soluţii educaţionale sau descoperind altele noi mai efective.

S-au realizat mai multe clasificări ale metodei experimentului după următoarele criterii:

- după numărul persoanelor supuse experimentului: experiment individual şi experiment colectiv;
- după scopul cercetării: experiment constatativ, experiment de verificare, experiment formativ, aplicativ;
- după condiţiile de desfăşurare: experiment natural şi experiment de laborator;
- după modul de intervenţie: experiment provocat şi experiment invocat;
- după problematica abordată prin experiment: experiment general-pedagogic, experiment didactic, experiment managerial etc.;
- după numărul variabilelor independente: experiment univariat şi experiment multivariat;
- după nivelul investigaţiei: experiment transversal şi experiment longitudinal;
- după durata experimentului: experiment de lungă durată şi experiment de scurtă durată;
- etc.

Experimentul se realizează prin mai multe faze / etape: de pregătitoare (de constatare, pretestare), de efectuare (experimentul propriu-zis), de evaluare a rezultatelor (de control – posttest), retest. Desfăşurarea experimentului pedagogic tipic este redată în Fig. 1.

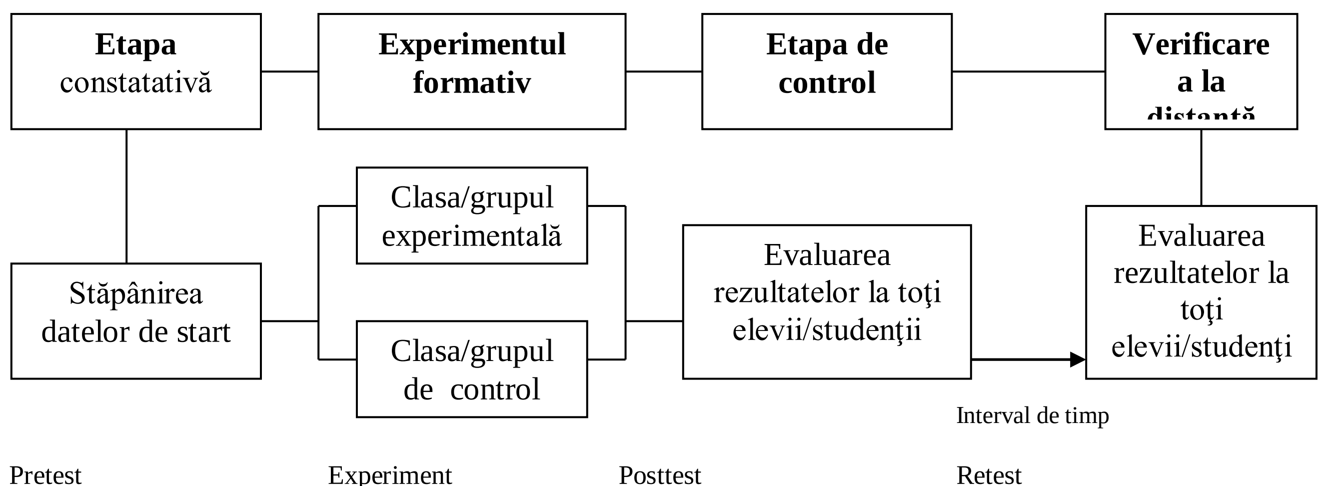


Fig. 1. Desfăşurarea experimentului pedagogic tipic.

Schema din Fig. 1 poate să apară "dezarmată" la o privire imediată; de fapt ea cuprinde cerinţa maximală şi trebuie considerată mai curând un ghid operativ. După cum vedem din schemă, Pentru asigurarea valabilităţii rezultatelor se pot organiza grupuri în două ipostaze: a) grupul în care se introduc variabile independente şi se urmăresc efectele acestora; b) grupul de control în care nu intervine cercetătorul, faptul pedagogic şi managerial se desfăşoară normal. Compararea rezultatelor la cele două grupe cercetate confirmă ipotezele dacă experimentul a adus ameliorări reale, a adus ceva nou. Rezultatele experimentului trebuie verificate apoi pe noi persoane. Dacă se confirmă ipotezele, atunci se poate trece la generalizarea rezultatelor obţinute. Cu metoda experimentului se asociază metoda modelării, care se aplică în situaţii în care se intenţionează restructurarea de ansamblu a unui compartiment al sistemului educaţional şi atunci când astfel de transformări necesită elaborarea şi verificarea experimentală a unui prototip (model). Modelarea de acest tip sau simularea, cum mai este numită în ştiinţă această tehnică, aproximează ipotetic desfăşurarea unor fenomene pentru a ajunge la optimizarea lor funcţională. Pentru a reconstrui procesul real este necesar să se stabilească nişte parametri ai modelului simulatoriu. Practica modelării ca metodă de cercetare comportă mai multe operaţii cum sunt: determinarea obiectivelor simulării; precizarea evenimentelor şi a succesiunii lor; indicarea elementelor de corelaţie între parametrii care definesc modelul; controlul asupra parametrului care interesează cu precădere în experiment. Modelarea se aplică în cercetare atunci când experimentul este dificil de realizat integral în condiţii reale. Eficienţa metodei depinde de calitatea modelului şi de posibilităţile pe care le oferă acesta de a fi adaptat la condiţiile concrete.

Analiza produselor activităţii elevilor/studenţilor. Activitatea elevilor/studenţilor ca subiecţi ai educaţiei se poate materializa în diverse produse: caiete de teme, lucrări scrise, desene, obiecte confecţionate etc. analiza acestor produse ocazionează posibilitatea unor aprecieri, evaluări asupra muncii elevilor/studenţilor, asupra formatorilor acestora în contextul unui climat general educativ determinat de o anumită politică educaţională. Se pot realiza cercetări având ca bază de studiu tocmai aceste rezultate, în funcţie de criterii ordonatoare pentru observaţii şi analize realizate. Rezultatele muncii în instituţia de învăţământ pot fi sintetizate şi în diferite documente enunţate anterior.

Metoda panel. Această metodă conduce la realizarea unei cercetări de tip longitudinal şi are utilitate în culegerea de date caracteristice pentru o

aceeaşi persoană în perioade diferite de timp. Această modalitate investigatoare are următoarele caracteristici:

a) periodizarea investigaţiei empirice;
b) păstrarea constantă a eşantionulul de persoane investigate (grup panel);
c) comparabilitatea rezultatelor investigaţiei utilizând şi date culese prin metode de tip "transversal".

Utilizarea metodelor prezentate în acest capitol ne dă posibilitatea să strângem datele/faptele (informaţiile concrete), a căror analiză (prelucrare statistică) lămuresc problema, determină răspunsul posibil, făcând legătură între termenii problemei.

DEMERSURI, TEHNICI ŞI METODE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂŢII

Analiza literaturii în domeniul creativităţii ne inducă existenţa unor demersuri, proceduri, tehnici şi metode de formare şi dezvoltare a creativităţii de diferite forme, inclusiv şi a celei pedagogice.

A.N. Whitehead şi B. Russell la "Principia Mathematica", spine că "cea mai mare invenţie a secolului XIX-lea a fost inventarea metodei de-a inventa". Metodologia euristică a creativităţii dispunea, în anul 1971, de circa 50 de metode euristice (a. Dreevet, A.A. Moles, Cybernetique et Methodes Heuristiques, 1971), iar în prezent se poate aproxima ca a depăşit 100 de metode (A. Tabachiu, I.Moraru, Tratat de psihologie managerială, 1997, p.336).

V. Belous subclasifică demersurile, tehnicile şi metodele de creativitate în trei categorii, în funcţie de raportul dintre euristic ţi algoritmic, dintre intuiţie şi logică, dintre aportul subconştientului şi a cirteriilor emoţionale şi cel al conştientului, după cum urmează: mijloace intuitive de creativitate; mijloace logico-intuitive de creativitate; mijloace logice de creativitate. Pentru a exemplifica cele menţionate în continuare urmează Tabelul 3.

Tabelul 3.

Mijloace de eficientizare a proceselor creative: demersuri, proceduri, tehnici, metode

<table>
<tr><th></th><th>Grupe de demersuri euristice</th><th>Tehnici de creaţie</th><th>Metode de creaţie</th></tr>
<tr><td>Mijloace intuitive de creaţie</td><td rowspan="2">1. Modificări cantitative
2, Modificări de formă
3. Modificări în spaţiu
4. Modificări în timp
5 Modificări ale mişcării
6. Modificări de materiale
7. Modificări prin eliminare
8. Modificări prin adăugare
9. Modificări prin înlocuire
10. Modificări prin diferenţiere
11. Modificări prin integrare
12. Modificări prin folosirea mijloacelor profilactice
13.Folosirea rezervelor
14.Transformări analogice
15.modificări prin combinare şi sinteză complexă</td><td>-Asocierea, consonanţa
-Analogia şi extpapolarea
-Inversia
-Empatia
Combinarea
-Modificarea
– ameliorarea – dezvoltarea</td><td>Brainstorming
Sinectica
Philips 66
Discuţia Panel
Metoda 6 - 3 – 5
Frisco
Oracolul Delphi</td></tr>
<tr><td>Mijloace logico-intuitive de creaţie</td><td>- Imput-output
- Tehnica listelor interogative Osborn
- Tehnoca demersurilor euristice</td><td>- Metoda demersurilor euristice
- Metoda asociaţiei
- Metoda euristică generalizată</td></tr>
</table>

Mijloace logice de creaţie	Proceduri logice de căutare	Cercetarea morfologică: - prin matrici - secvenţial-selectivă - ponderată-selectivă prin divizare pe submorfologii - prin enumărare ordonată - prin avansare aletorie - prin asemănare - prin diagrame de idei - prin obiect generalizat Calcul optimal Calcul variaţional	- Sinteza morfologică - Metoda obiectului generalizat - Sinteza autonomă a soluţiilor optime - Sinteza soluţiilor prin eliminarea contradicţiilor (ARIZ)

Descrierea componentelor acestui tabel se poate găsi în lucrările nominalizate în capitolul dat, cât şi în lucrările lui D. Pătraşcu, A. Carnauhov, Gh. Rudic, L. Stog ş. a. autori.

STATISTICA EDUCAŢIEI

Utilizarea metodelor de cercetare şi creaţie schiţate în capitolele anterioare presupune, aproape totdeauna apelarea la metrologia psihopedagogică, reprezentarea datelor, prelucrarea matematică-statistică, care poartă denumire - **statistica educaţiei**.

Iniţierea în aceste metode este uşoară, deoarece ele nu cer aptitudini matematice excepţionale. Vom consacra acest capitol expunerii sumare a elementelor fundamentale de statistică educaţională. Este vorba deci numai de o bază de plecare şi sfătuim să se completeze această primă informaţie prin lectura unor lucrări de specialitate accesibile.

Atâta timp cât nu putem exprima o realitate cu ajutorul formulelor cifrate nu cunoaştem nimic din această realitate. Fără a ne subscrie în întregime la această formulă atât de categorică, trebuie să recunoaştem că expresia matematică e mai puţin înşelătoare decât descrierea verbală, cu condiţia ca ea să fie aplicată la fenomenele care justifică o asemenea expresie cu alte cuvinte, când este vorba de fapte cantitative. Altfel, cifrele nu sunt decât o iluzie. Să mai adăugăm că orice statistică trebuie să fie interpretată, mai ales când se referă la situaţii educaţionale, umane. În lipsa acestei interpretări, statistica devine repede un al patrulea fel de minciună.

Intervenţia metodelor statistice în cercetarea fenomenelor educaţionale implică câteva momente principale:

- **stabilirea eşantioanelor** asupra cărora urmează să se efectueze cercetarea;
- **elaborarea instrumentelor de măsurare** adecvate fenomenelor ce urmează a fi studiate;
- **recoltarea metodică a informaţiei** referitoare la persoanele supuse investigaţiei, cuantificarea lor, ierarhizarea datelor numerice;
- **reducerea mulţimii ordonate de date** la un număr mic de rezultate sintetice (indici statistici sau procente) prin prelucrarea datelor ordonate, construirea curbelor, tabelelor şi diagramelor de distribuţie;
- **interpretarea rezultatelor** obţinute prin formularea unor ipoteze, verificarea lor, stabilirea unor concluzii cu valoare prognostică, descoperirea raporturilor dintre fenomene.

În continuare propunem câteva variante de aplicare a metodelor statistice în cercetările efectuate de autorii lucrării date şi de A. Gugiuman, E. Zetu, L. Codreanca, O. Oprea, M. Paiu, L. Namalovan etc.